

Л. С. ВЫГОТСКИЙ

МЫШЛЕНИЕ и РЕЧЬ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Под редакцией
и со вступительной статьей
В. КОЛБАНОВСКОГО



ГОСУДАРСТВЕННОЕ
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКВА 1934 ЛЕНИНГРАД

Работа Л. С. Выготского представляет собой оригинальный труд, посвященный теоретическому исследованию проблемы мышления и речи и ее экспериментальной обработке.

Первая часть работы составлена из критических статей, оценивающих работы крупнейших буржуазных психологов по тому же вопросу.

Исследование автора, проведенное им почти на протяжении 10 лет, идет по новым путям, приближающимся к диалектико-материалистическому объяснению проблемы мышления и речи.

Редактор **В. Колбановский**. Технический редактор **Е. Этингоф**.

Сдано в набор 27/VIII 1934 г. Подписано к печати 7/XII 1934 г. Формат бумаги $62 \times 94/_{16}$. $22^{1}/_{2}$ печ. л. 48 600 зн. в печ. л. Бумага I Окуловской фабр. Огиз № 1393. Уполномоч. Главлита Б 40165. Зак. № 875. Тир. 10.000.

16-я тип. треста «Полиграфкнига», Москва, Трехпрудный, 9.

ПРЕДИСЛОВИЕ РЕДАКТОРА

Автор этой книги не увидел ее напечатанной.

Он скончался в ночь на 11 июня 1934 г.

В лице Л. С. Выготского советская психология лишилась одного из лучших, наиболее высшего талантливых своих представителей, оплодотворивших науку большим количеством ценных трудов.

Перу покойного, несмотря на его молодой для ученого возраст,—38 лет—принадлежало около 80 научных работ.

Выход в свет книги «Мышление и речь», представляющей итог десятилетних экспериментальных работ выдающегося советского психолога, является знаменательным событием для науки. Это—первая систематическая экспериментальная разработка проблемы. Насколько нам известно, это—единственный труд на настоящем этапе развития психологии, в котором дается солидная критика буржуазных теорий мышления и речи путем противопоставления им блестящих экспериментальных исследований, проведенных на высоком теоретическом уровне. Это—наиболее обстоятельное исследование истории умственного развития ребенка, одной из тех областей знания, «из коих должна сложиться теория познания и диалектика» (Ленин)[1].

Приступая к исследованию проблемы мышления и речи, Л. С. Выготский считал необходимым «путем теоретического анализа и обобщения большого, накопившегося в психологии фактического материала, путем сопоставления, сличения данных фило- и онтогенеза наметить отправные пункты для решения проблемы и развить исходные предпосылки для самостоятельного добывания научных фактов в виде общего учения о генетических корнях мышления и речи. С другой стороны, нужно было подвергнуть критическому анализу самые идейно мощные из современных буржуазных теорий мышления и речи, для того чтобы оттолкнуться от них, уяснить себе пути собственных поисков, составить предварительные рабочие гипотезы и противопоставить с самого начала теоретический путь нашего исследования тому пути, который привел к построению господствующих

---

[1] Разрядка везде наша.—*В. К.*

в современной науке, но несостоятельных и потому нуждающихся в пересмотре и преодолении теорий» (стр. 1).

Такая постановка исследования гарантировала его максимальную научную объективность. Кроме того она способствовала оттачиванию критического оружия самого исследователя, открывая перед ним все слабые и уязвимые стороны буржуазных концепций данной проблемы.

Лучше всего бить врага на его же территории. Выготский прежде всего обратился к анализу конкретного фактического материала, собранного крупнейшими представителями буржуазной психологии. Материалистическая позиция советского ученого, прекрасное понимание односторонности и ограниченности метафизического метода мышления, настойчивая и упорная работа над овладением методом диалектического материализма в течение короткого времени дали талантливому советскому психологу огромное преимущество перед буржуазными учеными. Особенно ярко оно сказалось в критических статьях Выготского, посвященных наиболее значительным исследованиям Пиаже, Штерна, Кёлера и др. Еще большую услугу теоретическая установка Выготского оказала положительному экспериментальному исследованию проблемы.

Не только результат экспериментальных работ самого Выготского, приведенных в стройную систему и освещенных последовательно разрабатываемой теорией, говорит о преимуществе его позиции. В свете его теоретических обобщений по-новому начинает выглядеть богатейший эмпирический материал зарубежной психологии. То, что Пиаже, Штерн и другие считают кульминационным пунктом своих исследований, на деле оказывается их ахиллесовой пятой. И наоборот, факты, которыми они пренебрегли, приобретают, как это обоснованно доказывает Выготский, исключительно важное значение. Небольшое открытие Пиаже об эгоцентризме детской речи возводится им в универсальный принцип, оказывающийся при ближайшем критическом рассмотрении пустышкой. В то же время основной и руководящий принцип исследования—принцип исторического развития психики, в частности мышления и речи, предается Пиаже и другими исследователями полному забвению.

«Камень, который презрели строители, должен стать во главу угла»,—таков тот вывод, которым заканчивает Выготский критику буржуазных теорий. Идея развития становится краеугольным камнем экспериментальных исследований и теоретических обобщений самого Выготского.

Можем ли мы считать труд Выготского выражением марксистско-ленинской теории в разработке проблемы мышления и речи?

Этого со всей определенностью утверждать нельзя.

Как представитель лучшей части советской интеллигенции Выготский, связавший свою личную деятельность с делом пролетарской революции и социалистического строительства, шел в первых рядах той блестящей плеяды советских ученых, для которой марксизм-ленинизм стал собственным мировоззрением и теоретической

основой всей научной работы, коммунизм—высшим идеалом, и борьба за него—делом всей жизни.

Но так же, как и некоторые другие представители беспартийной интеллигенции, Выготский шел к марксизму-ленинизму не прямой и кратчайшей дорогой, а более сложным, зигзагообразным путем.

В годы своей учебы он подпал под влияние различных философских воззрений и в частности идеалистических психологических теорий. Но уже на заре своей научной деятельности, в первых научных работах, он выступил как убежденный материалист.

Дальнейшая философская эволюция Выготского отмечена борьбой за овладение методом материалистической диалектики, ярко выраженным приближением к марксизму-ленинизму.

Многие выводы из его важнейших теоретических работ базируются на положениях основоположников марксизма. В теоретической борьбе с противниками из буржуазного лагеря он оказывается сильнее в тех случаях, когда опирается на несокрушимые аргументы диалектической логики. Правда, и в критических и в экспериментальных исследованиях Выготского, особенно в ранних работах, порой встречаются отступления от последовательной материалистической позиции, некоторые увлечения и ошибки. Но они не должны закрывать нам глаза на наиболее существенные и важные для советской психологии положительные результаты его многочисленных трудов.

В предисловии мы считаем необходимым указать на некоторые недостатки и ошибки книги.

Так как отдельные главы данной книги появились в печати в разное время в виде статей, то при их сведении в книгу встретились неизбежные повторения, поскольку все они посвящены разработке одной общей проблемы.

Последние главы вследствие болезни автора были им продиктованы, чем объясняются неизбежные в устной речи длинноты и шероховатости стиля.

Тем не менее, стремясь сохранить в наибольшей неприкосновенности посмертную работу автора, я вынужден был ограничиться только внесением самых необходимых поправок. Таким образом последнее произведение Л. С. Выгодского публикуется в том виде, как оно было передано мне для редакции.

Приношу глубокую благодарность вдове покойного Р. Н. Выготской и доцентам Л. В. Занкову и Ж. И. Шиф, оказавшим мне существенную помощь в подготовке рукописи к печати и составлении литературного указателя.

ПРОБЛЕМА МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ Л. С. ВЫГОТСКОГО

I.

Проблема мышления и речи, «столь же древняя, как и сама наука психология», имеет исключительно важное теоретическое и практическое значение. Она не только является стержневой проблемой самой психологии, но служит предметом большого внимания и интенсивных исследований для целого ряда наук, смежных с психологией. Содержание и формы человеческого мышления и речи на разных ступенях истории биологического и в особенности общественного развития человека, а также его индивидуального существования настолько сложны и обусловлены таким количеством и многообразием факторов, что изучение их естественно выходит за пределы одной научной области. Только содружественная работа различных наук: логики, общей, сравнительной и детской психологии, этнографии, литературоведения, лингвистики, педагогики, физиологии, антропологии и др., сможет внести ясность в одну из труднейших и запутаннейших проблем современной науки о человеке.

Необычайная сложность проблемы мышления и речи представляет крайне заманчивое поле для исследования, открывающее широкие, многообещающие перспективы. Но в них же таятся и неисчислимые трудности. Мышление и речь, в особенности выраженные в единстве речевого мышления человека, настолько сходны в своем происхождении и вместе с тем различны в своем развитии, что являются поистине гордиевым узлом для исследователей, страдающих метафизической ограниченностью мышления. Они предпочитают разрубить этот узел, вместо того чтобы его развязать.

В результате подобной операции метафизики-психологи, а также их коллеги из других научных областей, держа отдельные нити узловой проблемы в своих руках, либо утверждают абсолютное тождество мышления и речи, либо устанавливают их абсолютное различие. В том и в другом случае они методологически бессильны понять смысл богатой внутренними противоречиями проблемы, так как рассматривают эти противоречия как взаимно исключающие друг друга. Между тем именно борьба и взаимное проникновение

противоположностей, какими являются мышление и речь человека, служат **основой их единства и источником их развития**. Непонимание основного принципа материалистической диалектики обрекает ученых-метафизиков на бесплодное и беспомощное блуждение вокруг и около проблемы. В этом—коренной порок всех буржуазных теорий мышления и речи. Большая часть этих теорий, базирующихся на идеалистической основе, в конечном счете уводит в сторону от научной разработки проблемы, так как лишает ее необходимой материальной основы и опрокидывает всю проблему наголову.

Другая, меньшая часть механистических теорий мышления и речи, выраженная особенно ярко в трудах бихевиористов и родственных им рефлексологов (Бехтеревской школы), также беспомощна в разработке проблемы, сводя ее к внешним актам поведения животного или к рефлексам с выраженным и задержанным концом. Характерной чертой всех этих теорий является игнорирование закономерностей **развития** мышления и речи, их **качественного** различия и своеобразия, а также **противоречивых** тенденций развития на различных этапах фило-, онто- и социогенезиса человека.

Экспериментальные психологические исследования мышления и речи, произведенные выдающимися представителями современной зарубежной психологии: Леви-Брюлем, Пиаже, К. и Ш. Бюлерами, В. Штерном, Уотсоном, Ахом, Кёлером и многими другими, поражают вопиющим несоответствием между богатством эмпирического материала и бедностью теоретических обобщений.

Фактический материал этих исследований представляет огромную ценность. Но теоретические выводы «маститых» авторов безнадежно запутывают суть проблемы и загоняют ее в тупик. Некоторые из ученых, как например Пиаже, отказываются от теоретических выводов *принципиально* (*№!—В. К.*) и предпочитают оставаться исключительно в области чистой эмпирии. В результате происходит то беспомощное топтание на месте и цепляние за «почву фактов» без намерения, а по сути дела и возможности их обобщить, которые и задерживают как развитие всей науки, так в частности и успешность разработки ее узловой проблемы.

Принципиальная позиция и работы буржуазных психологов наглядно показывают, как «диалектика жестоко мстит за пренебрежение к ней» (Энгельс).

II

Если разработка проблемы мышления и речи представителями различных областей науки встречает на своем пути трудности, порожденные узкой специализацией наук и значительной диференциацией путей и методов решения данной проблемы, то внутри самой психологии к этим трудностям присоединяется еще неразработанность вопроса о межфункциональных связях и отношениях психики. Как правильно замечает Выготский, «атомистический и функциональный анализ, который господствовал в научной психологии на всем

протяжении последнего десятилетия, привел к тому, что отдельные психические функции рассматривались в изолированном виде, метод психологического познания разрабатывался и совершенствовался применительно к изучению этих отдельных изолированных обособленных процессов, в то время как проблема связи функций между собой, проблема их организации в целостной структуре сознания оставалась все время вне поля внимания исследователей» (стр. 4).

Благодаря этому такой центральный момент, как отношение мысли к слову, легко ускользал от исследователей, заменяясь другими второстепенными вопросами. В тех же случаях, когда исследователи ставили перед собой этот центральный вопрос, они были способны решать его либо в духе метафизического отождествления мысли и слова, либо в духе столь же метафизического разрыва между ними. В обоих случаях проблема безнадежно запутывалась.

Непосредственную причину этих неудач Выготский видит в неправильности метода исследования, в частности в неверном метафизическом понимании анализа проблемы.

Энгельс, критикуя метафизическое одностороннее понимание анализа, указывает, что «мышление состоит столько же в разложении объектов сознания на их элементы, сколько в соединении родственных между собой элементов в единство. Без анализа нет синтеза». Кроме того «мышление, если оно не желает делать промахов, может собирать в единство лишь те элементы сознания, в которых—или в реальных прообразах которых—уже раньше существовало это единство»[1]. В другом месте, на примере конкретной науки, он показывает, что «химия, в которой анализ является преобладающей формой исследования, ничего не стоит без его *противоположности—синтеза»*[2].

Руководясь диалектико-материалистическим пониманием анализа, Выготский считает единственно плодотворным такой анализ речевого мышления, при котором оно расчленяется до основной единицы, сохраняющей в себе все свойства целого. Такую основную и исходную единицу мышления и речи Выготский находит во внутренней стороне слова, в его значении. «Само слово представляет собой живое единство звука и значения и содержит в себе, как живая клеточка, в самом простом виде все основные свойства, присущие речевому мышлению в целом» (стр. 8). Психолог и лингвист, нашедшие единство звука и значения в слове, преодолевают механический разрыв между звуковой и смысловой стороной слова и тем самым находят ключ к разгадке всей сути проблемы, «ибо именно в значении слова завязан узел того единства, которое мы называем речевым мышлением» (стр. 9).

Но и само значение слова не является постоянным и неизменным. Оно также развивается. Чтобы понять значение слова, необходимо *объяснить его природу. Старая психология не могла удовлетворительно* ответить на этот вопрос, так как всегда связывала значение

---

[1] Маркс и Энгельс, Собр. соч., т. XIV, стр. 43.
[2] Там же, стр. 430.

слова с отдельным предметом или явлением. На основе экспериментальных исследований, подтверждающих теоретические положения основоположников марксизма, Выготский приходит к выводу, что «слово всегда относится не к одному какому-нибудь отдельному предмету, но к целой группе или к целому классу предметов. В силу этого каждое слово представляет собой скрытое о б о б щ е н и е, всякое слово уже обобщает, и с психологической точки зрения значение слова прежде всего представляет собой обобщение» (стр. 10).

Обобщение необходимо рассматривать как диалектический переход от чувственного познания предметов и явлений посредством ощущений и восприятий к мышлению как более сложному и качественно иному отражению действительности. В нем совершается «переход от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике». В обобщении, как оно перед нами выступает в слове, понятии, выражена как ч у в с т в е н н а я сторона мышления, возникающая из ощущения, так и д е й с т в е н н а я его сторона, возникающая из о б щ е н и я человека с другими людьми в процессе их трудовой деятельности, общественной исторической практики в широком смысле этого слова.

Таким образом значение слова представляет собою диалектическое единство и взаимопроникновение противоположных по своему генезису факторов действительности, выражающих в результате тот высший синтетический процесс ее отражения, который и составляет сущность мышления.

Вслед за вопросом о смысловой стороне слова ставится вопрос об отношении з в у к о в о й стороны слова к его значению. Традиционное языкознание рассматривало этот вопрос изолированно, независимо от смысловой стороны речи. Эта точка зрения глубоко ошибочна. «Как правильно указывает современное фонологическое направление в лингвистике, которое нашло самый живой отклик в психологии, самым существенным признаком звуков человеческой речи является то, что этот звук, носящий определенную функцию, связан с известным значением». А отсюда вывод, что «плодотворным и в лингвистическом и в психологическом отношении может явиться только такое изучение звуковой стороны речи, которое будет пользоваться методом расчленения ее на единицы, сохраняющие свойства, присущие речи, как свойства звуковой и смысловой стороны» (стр. 3).

И в этом случае значение слова выступает как е д и н с т в о смысловой и физической сторон р е ч и.

Окончательный вывод, к которому приходит Выготский, и заключается в том, что з н а ч е н и е с л о в а необходимо рассматривать как е д и н с т в о м ы ш л е н и я и р е ч и, в котором диалектически о т о ж д е с т в л я ю т с я и р а з л и ч а ю т с я по своему р а з в и т и ю обе стороны единого процесса. «С этим допущением становится впервые возможным каузально-генетический анализ мышления и речи» (стр. 12).

Весьма существенным моментом в анализе мышления является вопрос о связи между интеллектом и аффектом. Идеалистическая

психология отрывает мышление от аффективно-волевой сферы и тем самым лишает его чувственной основы, превращая его в «автономное течение себя мыслящих мыслей», в какую-то самобытную силу, оказывающую непонятным образом влияние на жизнь и деятельность личности. Выготский подходит к вопросу иначе. «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистический анализ мышления необходимо предполагает вскрытие движущих моментов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые составляют движение мысли в ту или другую сторону. Так же точно, кто оторвал мышление от аффекта, тот наперед сделал невозможным изучение обратного влияния мышления на аффективную, волевую сторону психической жизни, ибо детерминистическое рассмотрение психической жизни исключает как приписывание мышлению магической силы определить поведение человека одной своей собственной системой, так и превращение мысли в ненужный придаток поведения, в его бессильную и бесполезную тень». Анализ показывает, что «существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов,... что во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее. Он позволяет раскрыть прямое движение от потребности и побуждений человека к известному направлению его мышления и обратное движение от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности» (стр. 14).

Эти положения Выготского имеют огромное значение, представляя собой перевод на психологический язык важнейших достижений современного учения о высшей нервной деятельности, касающихся нейродинамики коры и подкорки как материальной основы интеллекта и аффекта, а также подчеркивая определяющую роль общественно-трудовой деятельности человека на развитие и направление его интеллектуальных и аффективно-волевых процессов.

В первой главе своей работы Выготский ставит акцент на диалектическом характере развития мышления и речи и в меньшей степени подчеркивает их материальную основу.

В критике Фрейда и Пиаже он обрушивается на идеалистические положения обоих авторов о примате принципа удовольствия, логики мечты и сновидения над реалистической функцией мышления. Стоит только «обратиться к рассмотрению реального хода развития мышления в процессе биологической эволюции, для того чтобы убедиться в том, что первичной формой интеллектуальной деятельности является действенное, практическое мышление, направленное на действительность и представляющее одну из основных форм приспособления к новым условиям, к изменяющимся ситуациям внешней среды» (стр. 29).

Еще в большей мере материальная природа мышления и речи проявляется, по его мнению, в общественно-исторических закономерностях их развития. «С признанием исторического характера речевого мышления мы должны распространить на эту форму поведе-

ния все те методологические положения, которые исторический материализм устанавливает по отношению ко всем историческим явлениям в человеческом обществе» (стр. 101).

Однако существенным недостатком данной книги следует считать отрыв психологического анализа проблемы мышления и речи от изучения материального субстрата этих психических функций. Хотя Выготский, как это известно по другим его работам, прекрасно понимал роль учения о высшей нервной деятельности как необходимой основы для построения научной психологии,—в данной работе он оставляет в стороне физиологическую основу мышления и речи. В ряде случаев это снижает ценность его полемики с буржуазными авторами.

III

В анализе работы Пиаже «Речь и мышление ребенка», составившей целую эпоху в детской психологии, Выготский направляет силу критического оружия на те центральные пункты учения Пиаже, на которых, по словам Выготского, стоит и с которыми рушится вся концепция выдающегося буржуазного психолога.

Таким краеугольным камнем работы Пиаже является учение об эгоцентризме детского мышления и речи. «Все остальные особенности детского мышления вытекают из этой основной особенности, и вместе с ее утверждением или отрицанием укрепляются или рвутся и все остальные нити, с помощью которых теоретическое обобщение пытается осмыслить и осознать, связать в единое целое все отдельные черты детской логики» (стр. 21).

Суть эгоцентризма Пиаже видит в переходе между аутистической мыслью и направленным разумным мышлением. По мнению Выготского, «сходной, основной идеей всей его концепции развития мышления в целом и источником генетического определения детского эгоцентризма является положение, заимствуемое им в теории психоанализа, именно положение о том, что первичной, обусловленной самой психологической природой ребенка формой мышления является аутистическая форма; реалистическое же мышление является поздним продуктом, как бы навязываемым ребенку извне с помощью длительного и систематического принуждения, которое оказывает на него окружающая его социальная среда» (стр. 24).

Против этой основной идеи Пиаже выступает Выготский. «Допустить, что функция мечты, логика сновидения являются первичными с точки зрения биологической эволюции, что мышление возникло в биологическом ряду и развивалось при переходе от низших животных форм к высшим и от высших к человеку, как функция самоудовлетворения, как процесс, подчиненный принципу удовольствия, является нонсенсом именно с биологической точки зрения. Допустить изначальность принципа удовольствия в развитии мышления—значит с самого начала сделать биологически необъяснимым процесс возникновения той новой психологической функции, которую мы называем интеллектом, или мышлением.

Но и в онтогенетическом ряду допустить галлюцинаторное удо-

влетворение потребностей в качестве первичной формы детского мышления—значит игнорировать тот неоспоримый факт, что, говоря словами Блейлера, удовлетворение наступает лишь после действительного приема пищи, игнорировать то, что и более взрослый ребенок не предпочитает воображаемое яблоко действительному» (стр. 17).

На основании большого материала исследований фило- и онтогенеза мышления Выготский в согласии с крупнейшим психиатром Блейлером приходит к выводу о несостоятельности мнения Пиаже и Фрейда об аутистическом мышлении как первичной и исходной форме развития мышления вообще и специфической для мышления ребенка в частности.

Как правильно замечает Выготский, «аутистическое мышление обязано своим происхождением развитию реалистического мышления и основного его следствия—мышления в понятиях» (стр. 49).

Но этого недостаточно. Между аутистическим и реальным мышлением нет и не может быть абсолютного разрыва. Это—полярности. Но они не исключают, а предполагают друг друга, причем исходной и ведущей полярностью является реалистическое мышление, порожденное действительностью и направленное на действительность.

Пиаже считает, что аутистическая мысль в отличие от реалистической «стремится не к установлению истины, а к удовлетворению желания»[1]. Реалистическое мышление, по Пиаже, отрывается от реальных потребностей, интересов, желаний, т. е. представляет собой какое-то чистое мышление, оторванное от действительности. Возражая Пиаже, Выготский указывает, что «только лишенные своего реального содержания пустые абстракции, только логические функции, только метафизические ипостаси мысли могут быть разграничены подобным образом, но ни в коем случае не живые, реальные пути детского мышления» (стр. 49). При этом он опирается на известное замечание Ленина: «Раздвоение познания человека и возможность идеализма (религии) даны уже в первой элементарной абстракции. Подход ума человека к отдельной вещи, снятие слепка (понятие) с нее не есть простой, непосредственный, зеркально мертвый акт, а сложный, раздвоенный, зигзагообразный, включающий в себя возможность отлета фантазии от жизни. Мало того: возможность превращения (притом незаметного, несознаваемого человеком превращения) абстрактного понятия, идеи, в фантазию. Ибо и в самом простом обобщении, в элементарной общей идее есть известный кусочек фантазии»[2].

«Нельзя яснее и глубже выразить ту мысль,—замечает Выготский,—что воображение и мышление в развитии своем являются противоположностями, единство которых заключено уже в самом первичном обобщении, в самом первом понятии, которое образует человек».

Это указание на единство противоположностей и их раздвоение, на зизгагообразное развитие мышления и фантазии, помимо его

---

[1] Пиаже, Мышление и речь ребенка, стр. 95.
[2] «Ленинский сборник» XII, стр. 339—340.

огромного гносеологического значения, по мнению Выготского, также «*открывает перед исследованием действительный путь изучения реалистического и аутистического мышления.*

Если итти по этому пути, едва ли может остаться сомнение в том, что аутизм должен быть помещен не в начале развития детского мышления, что он представляет позднее образование, что он поляризуется как одна из противоположностей, включенных в развитие мысли» (стр. 50).

Концепция Пиаже базируется на огромном фактическом материале исследования детской речи. Этот материал представляет собой протокольную запись речи ребенка, наблюдаемого в естественной и обычной для него обстановке. «Эта речь эгоцентрична,—говорит Пиаже,—*прежде всего потому, что ребенок говорит лишь о себе*, и главным образом потому, что он не пытается стать на точку зрения собеседника»[1]. *Она напоминает до известной степени внутреннее мышление.* «Ребенок говорит сам с собой так, как если бы он громко думал. Он ни к кому не обращается»[2].

Эгоцентрическая речь ребенка, преобладающая в более ранних возрастах и затухающая с приближением к школьному возрасту, существенно отличается, по мнению Пиаже, от речи социализированной, в которой ребенок вступает в общение с окружающими. «До 6—7 лет дети думают и действуют более эгоцентрично, чем взрослые, и менее сообщают друг другу свои интеллектуальные искания, чем мы»[3]—говорит Пиаже. Это зависит от причин двоякого рода. «С одной стороны, от отсутствия прочно установившейся социальной жизни *среди детей моложе 7—8 лет, с другой стороны, от того, что настоящий* общественный язык ребенка, т. е. язык, употребляемый в основной деятельности ребенка—игре, есть язык жестов, движений и мимики столько же, сколько и слов».

«Действительно,—говорит он,—среди детей до 7—8 лет нет общественной жизни как таковой»[4].

«Пиаже принадлежит бесспорная и огромная заслуга тщательного клинического выделения и описания эгоцентрической речи, ее измерения и прослеживание ее судьбы»,—замечает Выготский. Но с выводами, к которым приходит Пиаже,—а основные из них те, что эгоцентрическая речь является прямым доказательством эгоцентри*ческого мышления ребенка и говорит против социального происхождения* его речи,—с этими выводами Выготский не соглашается.

Их нетрудно опровегнуть теоретически, но выводы Пиаже основаны на фактах, а факты—упрямая вещь. Выготский решает бить противника его же оружием. «Здесь теоретическая критика должна уступить место критике экспериментальной, война доводов и возражений, мотивов и контрмотивов должна смениться борьбой сомкнутого строя нового ряда фактов против тех фактов, которые положены в основу оспариваемой теории» (стр. 33).

---

[1] Пиаже, Мышление и речь ребенка, стр. 72.
[2] Там же, стр. 73.
[3] Там же, стр. 91.
[4] Там же, стр. 93.

С этой целью Выготский остроумно видоизменяет опыты Пиаже. Он *организует поведение ребенка в такой же естественной обстановке*, как у Пиаже, но вводит в нее целый ряд затрудняющих поведение ребенка моментов. Тем самым он становится на путь подлинно экспериментальной проверки речевого развития ребенка. В опытах Выготского ребенок, поставленный перед некоторой трудностью, например, обнаружив отсутствие необходимого ему цветного карандаша, дает взрыв эгоцентрической речи. Коэфициент ее стремительно возрастает почти вдвое по сравнению с контрольными опытами по методу Пиаже. Это дает Выготскому основание полагать, что «з а т р у д н е н и я или н а р у ш е н и я гладко текущей деятельности являются одним из главных факторов, вызывающих к жизни эгоцентрическую речь» (стр. 39).

Дети более старших возрастов ведут себя иначе. Они всматриваются, обдумывают и наконец находят выход. Их рассказы о содержании размышления во время опыта подтверждают, что процесс обдумывания у них шел в том же духе, что у детей более младших возрастов, но не был выражен в открытой форме. У школьника мы имеем уже внутреннюю, беззвучную речь, характерную и для взрослого. Более того, «стоит только сравнить количественно эгоцентрическую речь ребенка с эгоцентрической речью взрослого, для того чтобы заметить, что взрослый гораздо богаче своей эгоцентрической речью» (стр. 41). И далее: «стоит только прибегнуть в психологическом эксперименте к способу, предложенному Уотсоном, и заставить разрешить человека какую-нибудь мыслительную задачу вслух, т. е. вызвать обнаружение его внутренней речи, и мы сейчас же увидим глубокое с х о д с т в о, существующее между этим мышлением вслух взрослого человека и эгоцентрической речью ребенка» (стр. 41).

Таков противоположный вывод, к которому приходит Выготский на основании своих экспериментов. Второй, не менее важный вывод заключается в том, что он мог проследить «достаточно подробно чрезвычайно сложные структурные изменения и сдвиги во взаимном сплетении эгоцентрической речи ребенка и его деятельности» (стр. 40).

Третий вывод, который вытекает из экспериментов Выготского, доказывает, что «между эгоцентрической речью и эгоцентрическим характером мышления может не существовать никакой связи..., что эгоцентрическая речь ребенка может не только не являться выражением эгоцентрического мышления, но выполнять функцию, прямо противоположную эгоцентрическому мышлению, функцию реалистического мышления, сближаясь не с логикой мечты и сновидения, а с логикой разумного, целесообразного действия и мышления» (стр. 42).

«Таким образом,—заключает он,—прямая связь между фактом эгоцентрической речи и вытекающим из этого факта признанием эгоцентрического характера детского мышления не выдерживает *экспериментальной критики*.

Это—главное и основное, это—центральное, а вместе с этой связью *падает и главное фактическое основание, на котором построена* концепция детского эгоцентризма» (стр. 43).

Следовательно отпадают и другие положения, вытекающие из концепции Пиаже и имеющие глубоко принципиальное значение.

Если для Пиаже история детской мысли—«это история постепенной социализации глубоко интимных, внутренних, личных, аутистических моментов, определяющих детскую психику» (стр. 44), то, по Выготскому, «действительное движение процесса развития детского мышления совершается не от индивидуального к социализированному, а от социального к индивидуальному» (стр. 47).

По Пиаже, «социальная речь не предшествует эгоцентрической, но следует за ней в истории развития» (стр. 44).

По Выготскому, «первоначальной функцией речи является функция сообщения, социальной связи, воздействия на окружающих как со стороны взрослых, так и со стороны ребенка» (стр. 45).

Таким образом один и тот же пункт в развитии мышления ребенка, обозначаемый как его эгоцентрическая речь, является, по Пиаже, переходной ступенью «от аутизма к логике, от интимно-индивидуального к социальному», по Выготскому же,—«переходной формой от внешней речи к внутренней, от социальной речи к индивидуальной» (стр. 46).

В критике характера и эволюции эгоцентрической речи, проведенной Выготским на психологической арене, им упущен один существенный аргумент, идущий от физиологии и материалистически освещающий природу и изменения внешней речи у ребенка и взрослого.

Несомненно, что особенности внешней речи и ее перехода во внутреннюю речь, связанные с поведением и всей деятельностью ребенка и взрослого, вытекают из особенностей высшей нервной деятельности человека на различных возрастных этапах его развития, а также из нормального или патологического состояния его центральной нервной системы.

В более ранних возрастах, в связи с повышенной возбудимостью центральной нервной системы и слабостью ее тормозных функций, соответствующих определенным стадиям ее созревания, наблюдается более яркое и более хаотическое выражение внешней речи, сменяющееся в более поздних возрастах процессом противоположного характера. Особенно ясно это явление обнаружилось в экспериментах Выготского, когда затруднение, с которым сталкивался ребенок, вызывало у него аффективную реакцию, выражавшуюся в интенсивных мимических и общедвигательных реакциях, повышении коэфициента внешней речи, свидетельствовавших об общем возбуждении центральной нервной системы.

Аналогичные, хотя и не тождественные, явления мы отмечаем и при известных патологических нарушениях высшей нервной деятельности.

Физиологическая интерпретация эволюции внешней речи ребенка ставит ее на материальную основу, не оставляющую места для идеалистических теорий Фрейда—Пиаже.

Но и на психологической почве Выготский нашел достаточно веские материалистические аргументы, чтобы разбить наголову концеп-

цию Пиаже. Своими опытами он показал, что «эгоцентрическая речь ребенка представляет собой не оторванную от действительности, от практической деятельности ребенка, от его реального приспособления, висящую в воздухе речь... что эта речь входит необходимым составным моментом в разумную деятельность ребенка, сама интеллектуализируется, занимая ум у этих первичных целесообразных действий, и начинает служить средством образования намерения и плана в более сложной деятельности ребенка» (стр. 50).

Поставив ребенка в действенную ситуацию, он доказал, что деятельность, практика ребенка определяет и эволюцию его внешней речи.

Пиаже утверждает, что «вещи не обрабатывают ума ребенка». Выготский доказывает, что «в реальной ситуации, там, где эгоцентрическая речь ребенка связана с его практической деятельностью, там, где она связана с мышлением ребенка, вещи действительно обрабатывают ум ребенка. Вещи—значит действительность, но действительность, не пассивно отражаемая в восприятиях ребенка, не познаваемая им с отвлеченной точки зрения, а действительность, с которой он сталкивается в процессе своей практики» (стр. 5).

Так, шаг за шагом, анализируя теоретические выводы Пиаже, проверяя его опыты своими экспериментами, Выготский разбивает окончательно всю концепцию буржуазного ученого.

Пиаже не удается спрятаться за щитом принципиального отказа от какой-либо определенной философской концепции, избегнуть философских построений, ибо «само отсутствие философии есть совершенно определенная философия» (цит. по Энгельсу).

Выготский с достаточной убедительностью вскрыл идеалистическую основу учения Пиаже—Фрейда, на анализе проблемы причинности у Пиаже показал на его близкое родство с махизмом и на теоретических выводах Пиаже—всю ограниченность и бесплодность его метафизического метода мышления.

К сожалению, он не проследил до конца за социально-экономическими закономерностями, определившими методологическую позицию его противника. Совсем нетрудно показать на связь работы Пиаже с господствующими на Западе идеями буржуазной педагогики, проводящей в определенном классовом направлении дело воспитания подрастающих поколений. Но он совершенно верно подчеркнул, что «те закономерности, которые Пиаже установил, те факты, которые он нашел, имеют не всеобщее, но ограниченное значение» (стр. 64).

Они действительны только в определенной социальной среде. Определяющая роль социального фактора настолько велика, что в иных условиях, например в советской действительности, она может привести к прямо противоположным выводам.

И в этом смысле только диалектико-материалистическая концепция развития мышления и речи ребенка позволяет раскрыть в противоположность тенденциям буржуазных психологов не в е ч н о-детское, а и с т о р и ч е с к и-детское в определяющих его закономерностях.

«Едва ли есть в психологии более трудное для материалистически-диалектического *понимания, чем область так называемых «высших процессов»*[1],—писал Выготский в статье о генетических корнях мышления и речи. Из этого конечно не следует, что нужно отступить перед трудностью вопроса. Наоборот, только «затрагивая такие проблемы, проходящие через все планы психологии, от психологии животных до социальной психологии человека, мы учимся диалектическому единству психологического мышления, обнаруживающего *закономерное возникновение всего высшего из низшего, но учитывающего все* качественное *своеобразие каждого* нового этапа развития»[2].

В вопросе о филогенезе мышления и речи Выготский не располагал собственным экспериментальным материалом, но в его распоряжении находились обширные исследования иностранных психологов. На основании тщательного изучения этих работ он установил тот факт, что отношение между мышлением и речью «является *не постоянной, неизменной на всем протяжении развития величиной, а величиной переменной... оно* изменяется в процессе развития и в своем количественном и в качественном значении. Иначе говоря, развитие речи и мышления совершается непараллельно и неравномерно. Кривые их развития многократно сходятся и расходятся, пересекаются, выравниваются в отдельные периоды и идут параллельно, даже сливаются в отдельных своих частях, затем снова разветвляются.

Это верно как в отношении филогенеза, так и онтогенеза» (стр. 76).

А отсюда он пришел к выводу о том, что «мышление и речь имеют генетически совершенно различные корни. Этот факт можно считать прочно установленным целым рядом исследований в области психологии животных. Развитие той и другой функции не только имеет различные корни, но и идет на протяжении всего животного царства *по* различным линиям».

С этим выводом, имеющим исключительное принципиальное значение, согласиться нельзя. Как мы увидим ниже, он представляет собой отступление Выготского от позиций марксизма. В нем сказывается та трудность последовательного материалистически-диалектического понимания высших процессов, которую предвидел и сам Выготский в вышеприведенном нами замечании.

В *этом вопросе он подпадает под влияние крупных буржуазных* ученых, в особенности В. Кёлера и Иеркса.

«В опытах Кёлера,—пишет Выготский,—мы имеем совершенно ясное доказательство того, что зачатки интеллекта, т. е. мышления в собственном смысле слова, появляются у животных независимо от развития речи и вовсе не в связи с ее успехами. «Изобре-

[1] Выготский, Генетические корни мышления и речи. «Естествознание и марксизм» № 1, 1929 г., стр. 107.
[2] Там же.

тения» обезьян, выражающиеся в *изготовлении и употреблении* орудий и в применении «обходных путей» при разрешении задач, составляют совершенно несомненно первичную фазу в развитии мышления, но фазу доречевую» (стр. 76).

Сам Кёлер видит в отсутствии языка и представлений причину того, что «для шимпанзе невозможны даже малейшие зачатки культурного развития».

«Наличие человекоподобного интеллекта при отсутствии сколько-нибудь человекоподобной в этом отношении речи и независимость интеллектуальных операций шимпанзе от его «речи» (стр. 77),—таков тот основной вывод из опытов Кёлера, с которым соглашается Выготский.

Он также считает совершенно справедливым вывод Бюлера о том, что «действия шимпанзе совершенно независимы от речи, и в позднейшей жизни человека техническое, инструментальное мышление (Werkzeugdenken) гораздо менее связано с речью и понятиями, чем другие формы мышления».

Но одновременно на основании исследований того же Кёлера, Делакруа, а в особенности Иеркса и Лернед Выготский устанавливает и другой факт, а именно, что у шимпанзе мы находим «относительно высоко развитую «речь», в некоторых отношениях (раньше всего в фонетическом) и до некоторой степени человекоподобную. И самым замечательным является то, что речь шимпанзе и его интеллект функционируют независимо друг от друга» (стр. 78).

Кёлер и Делакруа подчеркивают отличительную особенность «речи» шимпанзе как фонетической, так и проявляющейся в мимике и жестах в том, что она выражает собой эмоциональные реакции и субъективные состояния обезьян, но в ней никогда нет ничего «объективного».

Приведя мнение Вундта о том, что «указательные жесты, составляющие самую примитивную ступень в развитии человеческого языка, не встречаются еще у животных, у обезьяны же этот жест находится на переходной ступени между хватательным и указательным движением», Выготский также склонен видеть «в этом переходном жесте весьма важный в генетическом отношении шаг от чисто эмоциональной речи к объективной» (стр. 79).

И только Иеркс кажется Выготскому единственным исследователем, который видит причину отсутствия у обезьян человекоподобной речи не во «внутренних основаниях». По Иерксу, голосовой аппарат шимпанзе «развит и функционирует не хуже человеческого, но у них отсутствует тенденция имитировать звуки. Их подражание ограничено почти исключительно областью зрительных стимулов; они подражают действиям, но не звукам» (стр. 81).

Против этого довода Иеркса возражает Выготский. Если бы неудачи в опытах Иеркса с обучением обезьян человеческой речи

зависели только от неспособности их к слуховой имитации, то можно было бы, по мнению Выготского, совершенно исключить из опытов влияние слухового подражания. «Речь вовсе не встречается исключительно в звуковой форме. Глухонемые создали и пользуются зрительной речью, так же обучают глухонемых детей понимать нашу речь, «считывая с губ» (т. е. по движениям). В языке примитивных народов, как показывает Леви—Брюль, речь жестов *существует наряду с звуковой речью и играет существенную роль*».

Вряд ли однако и при видоизменении опытов Иеркса путем введения условных жестов взамен звуковых сигналов результат *оказался бы более положительным*, ибо *«суть дела ведь заключается* вовсе не в звуках, а в функциональном употреблении знака, соответствующего человеческой речи» (стр. 82).

Если наличие человекоподобного интеллекта у обезьян в опытах Кёлера, Иеркса и др. подтверждается способностью шимпанзе при известных условиях употреблять и изготовлять простейшие орудия и применять «обходные пути», то в пользу осмысленного употребления ими речи нет решительно никаких оснований.

Для речи характерны другие моменты, из которых Выготский выделяет три:

«Первый—это связь речи с выразительными эмоциональными *движениями, становящаяся особенно ясной* в *моменты* сильного аффективного возбуждения шимпанзе, не представляет какой-либо специфической особенности человекоподобных обезьян. Напротив, это скорее чрезвычайно общая черта для животных, обладающих голосовым аппаратом. И эта же форма выразительных голосовых реакций несомненно лежит в основе возникновения и развития человеческой речи.

Второй—эмоциональные *состояния*, и *особенно* аффективные, представляют у шимпанзе сферу поведения, богатую речевыми проявлениями и крайне неблагоприятную *для функционирования* интеллектуальных реакций.

И третий—эмоциональной стороной не исчерпывается функция речи у шимпанзе, и это также не представляет исключительного свойства речи человекоподобных обезьян, также роднит их речь с языком многих других животных видов и также составляет несомненный генетический корень соответствующей функции человеческой речи. Речь—не только выразительно-эмоциональная реакция, но и средство психологического контакта *с себе подобными... Однако и эта функция связи* или контакта нисколько не связана с интеллектуальной реакцией, т. е. с мышлением животного» (стр. 86). Функция речи как выражение психологического контакта—«это инстинктивная реакция или во всяком случае нечто чрезвычайно близкое к ней».

«Едва ли можно сомневаться,—заключает Выготский,—в совершенной независимости этой речевой функции от интеллекта» (стр. 87).

А отсюда с логической неизбежностью вытекает и основной вывод о том, что «мышление и речь имеют различные генетические корни».

Если проследить внимательно за всем ходом рассуждений Выготского по вопросу о филогенезе мышления и речи, становится очевидным, что он, опираясь на экспериментально установленные факты, соглашаясь с одними доводами буржуазных ученых (Кёлера, Бюлера, Вундта) и возражая против других (Иеркса), совершает ряд ошибок методологического характера, сбивающих его с марксистских позиций по основному вопросу.

Из того правильно установленного Выготским факта, что развитие, с одной стороны, мышления, а с другой—речи, происходит в филогенезе неравномерно, что иногда оно идет даже в противоположном направлении, например эмоциональный характер речи нарушает интеллектуальные операции и т. п.—вовсе не следует вывод о различии их генетических корней. Наоборот, эти различия предполагают то единство речи и мышления, которое утверждает сам Выготский в своем предисловии к данной книге. Оно обусловлено единством их происхождения.

В исключительно ценной статье Энгельса «Роль труда в процессе очеловечения обезьяны» дан, помимо прочего, блестящий теоретический анализ происхождения мышления и речи. Последовательно развивая ранние философские работы Маркса и свои, Энгельс считает труд основным и общим фактором развития мышления и речи.

«Начинавшееся, вместе с развитием руки и труда, господство над природой расширяло с каждым шагом кругозор человека. В предметах природы он постоянно открывал новые, до того неизвестные свойства»,—пишет Энгельс.

«С другой стороны,—продолжает он,—развитие труда по необходимости способствовало более тесному сплочению членов общества, так как благодаря ему стали более часты случаи взаимной поддержки, совместной деятельности и стала ясней польза этой совместной деятельности для каждого отдельного члена. Коротко говоря, формировавшиеся люди пришли к тому, что у них явилась потребность что-то сказать друг другу...

Что это объяснение развития языка из процесса труда и вместе с ним является единственно верным, доказывает сравнение с животными»[1].

Если не считать известных коррективов, которые современная наука внесла в предположения Энгельса об эволюции голосового аппарата обезьяны, то основные его положения о происхождении и развитии мышления и речи «из процесса труда и вместе с ним» являются бесспорными и блестяще подтверждаются всеми исследованиями современной науки, в том числе и теми опытами Кёлера и Иеркса, на основе которых Выготский пришел к противоположному выводу.

---

[1] Маркс и Энгельс, Собр. соч., т. XIV, стр. 454—455.

Опыты Кёлера, Иеркса и др. с антропоидами, устанавливающие, независимо от теоретических обобщений самих авторов, тот факт, что при известных условиях «шимпанзе способен к употреблению и изготовлению простейших орудий и применению «обходных путей», говорят о биологических предпосылках труда и мышления. В примитивном человекоподобном виде они выражены уже у антропоидов. Но те же опыты и наблюдения над обезьянами говорят также о биологических предпосылках труда и речи. Отсутствие членораздельной, человекоподобной речи у обезьян не говорит против отсутствия у них «речи» вообще. «То немногое,—пишет Энгельс,—что эти последние (животные.—*В. К.*), даже наиболее развитые из них, имеют сообщить друг другу, может быть сообщено и без помощи членораздельной речи»[1]. Но, если считать вместе с Выготским, что даже нечленораздельная «речь—не только выразительно-эмоциональная реакция, но и средство психологического контакта с себе подобными», следует поставить вопрос о природе этого контакта. Тогда станет ясным, что психологический контакт между животными возникает в результате их совместных действий. «Способности у животных к планомерным, целенаправленным действиям» не отрицает Энгельс, и с ним соглашается вся современная наука. Конечно от этих «действий» до процесса труда в собственном смысле этого слова—огромное расстояние. Но и природа психологического контакта в такой же мере различна на стадиях «целенаправленных действий» у животных и человеческого труда. Следовательно и речь в ее человеческом употреблении хотя и возникает позже проявления интеллекта, обусловлена тем же основным определяющим фактором, каким является труд. И мысль Выготского о том, что «суть дела в отличии человеческой речи от «речи» обезьян заключается в функциональном употреблении знака», верна лишь в том случае, если этот знак рассматривать как функцию труда, как средство и следствие психологического контакта людей в процессе их совместной трудовой деятельности.

Поэтому опыты Иеркса с обучением обезьян человеческой речи нужно критиковать не за то, что в них он напрасно пытался преодолеть неспособность обезьян к слуховой имитации, вместо того чтобы выяснить их способность к функциональному применению знака. Мы видим принципиальную ошибку Иеркса в том, что он пытался в течение нескольких месяцев лабораторной работы воспроизвести тот процесс, на который природа, порождающая человечество, затратила сотни тысяч лет. Само собой разумеется, что эта затея была обречена на провал.

Предположение Выготского о решающем значении «функционального употребления знака» как характерного отличия человеческой речи, взятое в отрыве от его трудовой основы, является уступкой идеализму. Столь же неправильным является его

---

[1] Маркс и Энгельс, Собр. соч., т. XIV. стр. 455.

согласие с Кёлером, Делакруа и Вундтом в том, что речь обезьян (с помощью мимики, звуков и жестов) представляет собой только их субъективное состояние и не заключает в себе ничего объективного. Методологически такое противопоставление субъективных эмоциональных выражений обезьяны их объективному значению неправильно. Оно противоречит также и данным наблюдения над обезьянами и их речью как средством объективного эмоционального заражения обезьянами друг друга.

Правильно утверждение Выготского о связи речи с выразительными движениями, верно также, что в опытах Кёлера эмоциональные и особенно аффективные состояния неблагоприятно отражались на процессах мышления обезьян, но отсюда также не следует вывод о *различной природе мышления и речи*. Несомненно, что эмоциональные реакции биологически более древнего происхождения, чем интеллект. Это вытекает из особенностей развития материального субстрата этих психических функций—центральной нервной системы. Средний мозг и зрительные бугры, эти «коллекторы чувствительности», определяющие течение эмоциональных реакций, появляются ранее переднего мозга и больших полушарий—этой материальной основы интеллекта. Но с момента их появления и развития у высших животных, несмотря на разницу во времени своего происхождения и различие функций, оба отдела центральной нервной системы—кора и подкорка—физиологически представляют собой единство. Кора и подкорка, как это блестяще подтверждено современным учением о высшей нервной деятельности, находятся в постоянном взаимодействии. Различие функций обоих отделов центральной нервной системы определяет и различие эмоциональной и интеллектуальной деятельности, но это отнюдь не должно означать разрыва между ними. Как это правильно подчеркивает Выготский в своем предисловии, отрыв мышления от аффекта является основным препятствием для понимания той и другой функции мозга. В основе их лежит единство, составляющее общую биологическую предпосылку мышления и аффекта, т. е. эмоциональных состояний, находящих свое выражение также и в речи.

Единство биологической основы мышления и аффекта является биологической предпосылкой труда, зачатки которого ярко выражены у антропоидов. Труд, начинающийся в его подлинном значении «с процесса изготовления орудий» (Энгельс), является основным фактором развития человеческого мышления а также и человеческой речи, возникающей в процессе производственных отношений между людьми.

Таким образом и мышление и речь имеют генетически общий корень. Таков вывод, согласующийся с положениями основоположников марксизма и подтвержденный конкретными исследованиями современной науки.

Но единство происхождения мышления и речи, не исключает, а предполагает *различие в развитии обеих функций*, их расхождение, борьбу и взаимное проникновение этих противоположностей.

Поэтому наш вывод, противопоставленный основному неверному выводу Выготского, дает более твердое основание для других его выводов, касающихся взаимодействия мышления и речи в филогенезе.

По вопросу об *онтогенезе* *мышления и речи* Выготский совершает ту же принципиальную ошибку. Отношение мышления и речи в онтогенезе, по его мнению, гораздо более смутно и спутанно.

Ссылаясь на мнения крупнейших авторитетов зарубежной психологии, он указывает, что имеются объективные экспериментальные доказательства того, «что *мышление ребенка в своем развитии* проходит доречевую стадию».

Точно так же «доинтеллектуальные *корни речи в развитии* ребенка были установлены очень давно». Таковы исследования Шарлотты Бюлер, Гетцер и Тудер-Гардт, показавшие, «что в первый год жизни ребенка, т. е. именно на доинтеллектуальной ступени развития его речи, мы находим богатое развитие социальной функции речи» (стр. 88). И только в возрасте около двух лет, как утверждает Штерн, «линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор *раздельно*, перекрещиваются, совпадают в своем развитии и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека».

С этого момента «речь становится интеллектуальной, а мышление—речевым» (стр. 89).

Правда, в позже написанной статье (см. главу третью) Выготский критикует Штерна за ту же мысль, что у ребенка «пробуждается темное сознание значения языка и воля к его завоеванию» (стр. 68), которую он прежде одобрил в ранее написанной статье (см. главу четвертую). «Есть ли фактические и теоретические основания для подобного допущения? Нам думается, что все двадцатилетнее развитие этой проблемы приводит нас с неизбежностью к отрицательному ответу на этот вопрос» (стр. 69). Выготский критикует Штерна за интеллектуализм, за персоналистическую, идущую от имманентных законов развития личности ребенка, антигенетическую интерпретацию онтогенеза мышления и речи, но в вопросе о генетических корнях мышления и речи он сам занимает неверную позицию.

Если однако разобраться в этом вопросе с точки зрения физиологии ребенка, то все экспериментально установленные факты получают иное освещение. В том, что ребенок до появления речи совершает в процессе игры действия, свидетельствующие о наличии мышления, хотя бы «интеллектуального», равно как и в том, что у него в том же возрасте ярко выражена «бессмысленная», преимущественно эмоциональная речь (крики, лепет и даже первые слова), нет ничего удивительного. Эти противоположные друг другу процессы являются естественным проявлением нейродинамики, сложного взаимодействия коры и подкорки. Высшая нервная деятельность ребенка в возрасте до двух лет не так строго координирована и разграничена в своих проявлениях, как у взрослого. Поэтому действия ребенка, хотя бы игровые, проявляющие его интеллект, одновременно подавляют и даже вытесняют эмоциональные речевые

функции, и наоборот. Зависимость между интеллектом и эмоциональными реакциями—речью у ребенка—имеется, но она внутренне противоречива. Это говорит опять-таки не о различных корнях мышления и речи, а о едином общем корне, раздваивающемся в своем развитии. В этом отношении развитие мышления и речи в онтогенезе повторяет линию филогенеза. Больше того, в онтогенезе еще с большей силой сказывается определяющая роль труда как общего для развития мышления и речи фактора. Мы говорим конечно не о непосредственном воздействии труда на развитие ребенка, а о воздействии опосредствованном, через воспитание, игровую деятельность ребенка, обучение и все совокупное влияние на него социальной среды.

Практическое, действенное *ознакомление* ребенка с вещами, предметным миром в широком смысле слова, несомненно предшествует его осмысленной речи и речевому мышлению, являясь его непосредственным фактором.

Подведем итоги несколько затянувшемуся анализу этой проблемы. «При современном состоянии знания в этой области, как мы видели, проследить сколько-нибудь полно генетический путь дочеловеческого мышления и речи представляется невозможным»,— пишет Выготский. Следовательно остается путь логического восстановления исторического процесса. Отдельные, разрозненные факты должны быть приведены в систему, отражающую ход исторического развития мышления и речи в филогенез и заполняющую неизбежные пробелы исследования. Другими словами, *только материалистическая диалектика, отражающая исторический* ход развития действительности, в его внутренних противоречиях, может помочь и в теоретическом решении данной проблемы. Но Выготский в ту пору своей научной деятельности, к которой относится данная глава книги, думал иначе. «Независимо от того, как решится этот спор в свете новых и пока недостающих данных, одно ясно уже сейчас: путь к человеческому интеллекту и путь к человеческой речи не совпадают в животном мире, генетические корни мышления и речи—различны» (стр. 96).

Как мы уже видели, в этом вопросе он отступил от основых законов материалистической диалектики. И только позже, хотя и не возвращаясь специально к этому вопросу, он высказал, как мы это видим в первой главе данной книги, более веские и научно обоснованные *суждения о* единстве *мышления и речи, с логической* последовательностью приводящие к выводу об их едином генетическом корне.

V

В центре данной книги стоит вопрос об экспериментальном исследовании развития понятия в детском возрасте.

Традиционная психология пользовалась при изучении этого вопроса *методом определений и методом исследования абстракций.* Выготский отвергает метод определений как имеющий дело всегда с результатом процесса образования понятий, тогда как задача

заключается в том, чтобы уловить динамику самого процесса, его развитие, т. е. начало, течение и конец. Другой существенный недостаток метода определений заключается в том, что он оперирует почти исключительно словом, в то время как «понятие, особенно для ребенка, связано с тем чувственным материалом, из восприятия и переработки которого оно рождается; *чувственный материал и слово являются оба необходимыми* моментами процесса образования понятий, и слово, оторванное от этого материала, переводит весь процесс определения понятия в чисто вербальный план, не свойственный ребенку (стр. 103).

Метод исследования абстракций также неудовлетворителен, так как бесконечно упрощает сложный синтетический процесс образования понятий путем выделения из группы конкретных предметов *одной какой-либо черты. Роль слова при этом вовсе игнорируется.* Оба метода исследования понятий «одинаково характеризуются отрывом слова от объективного материала; они оперируют либо словами без объективного материала, либо объективным материалом без слов» (стр. 104).

Задача преодоления крайностей обоих методов была поставлена Ахом, пытавшимся в предложенной им методике воспроизвести *процесс образования понятий путем введения искусственных слов* и искусственных понятий, не зависящих якобы от личного опыта испытуемого, его возрастных особенностей. Выготский видит преимущество метода Аха в том, что он изучает «функциональные условия возникновения понятия», прослеживая сложную динамику осмысливания новых значений и отношений, возникающих перед испытуемым в связи с постановленной перед ним задачей.

Исследования, произведенные по методу Аха, позволили установить весьма существенный факт, а именно: мышление в понятиях недоступно ребенку до 12 лет. Только начиная с этого возраста, он способен к абстрактному мышлению, отрешенному от наглядных моментов.

Выготский считает большим достижением в психологии установление этого факта. Эмпирически этот факт, правда, в не столь *категорической форме, был установлен педагогической практикой.* Естественно, что установление способности к теоретическому мышлению на переходном возрастном этапе развития ребенка в том случае, если оно соответствует истине, является фактом, заслуживающим положительной оценки.

Однако экспериментальные достоинства метода Аха расходятся с его теоретическим обоснованием.

Выготский отмечает ложность основной установки Аха, полагающей, что основным фактором, определяющим все течение образования понятий, является «детерминирующая тенденция». Под последней Ах подразумевает стремление к определенной цели, поставленной перед испытуемым в начале эксперимента. «Цель вообще не есть объяснение, — замечает Выготский. — Без существования цели невозможно конечно никакое целесообразное действие, *но наличие этой цели никоим образом не объясняет нам*

еще всего процесса ее достижения в его развитии и в его строении» (стр. 109).

В этом вопросе критика Выгодского недостаточно заострена. Он верно отмечает телеологический характер «детермирующей тенденции» Аха, но не касается вопроса об основной идеалистической позиции главы Вьюрцбургской школы, определившей в частности и идеалистическое понимание им причинности.

Сам Выготский считает единственно научным метод, позволяющий «изучить процесс образования понятий в его развитии, в его каузально-динамической обусловленности» (стр. 111).

Но этого мало.

Понимание задач и целей, поставленных в эксперименте, может быть одинаковым у ребенка и взрослого, понимание же причины возникновения нового синтеза—понятия у них глубоко различно. И это различие определяется предшествующей деятельностью ребенка и взрослого, разницей в их личном опыте.

Вот почему мы считаем принципиально неверным мнение Аха о том, что его метод одинаково пригоден для исследований образования понятии у ребенка и взрослого, нормального человека и душевнобольного. Несмотря на внешнее сходство условий опыта, внутреннее течение процесса образования идет, понятно, во всех этих случаях различными путями. Сходство явления не должно закрывать глаза на различие сущности самого процесса образования понятий.

Видоизменение методики Аха, произведенное Выготским и Сахаровым, и постановка экспериментов в генетическом разрезе позволили глубже и правильнее выяснить, что «развитие процессов, приводящих впоследствии к образованию понятий, уходит своими корнями глубоко в детство, но только в переходном возрасте вызревают, складываются и развиваются те интеллектуальные функции, которые в своеобразном сочетании образуют психологическую основу процесса образования понятий» (стр. 114).

И Выготский, подошедший к проблеме экспериментального исследования понятий с правильным пониманием причинности, тем не менее повторил ту же методологическую ошибку Аха, считая равноценным свой метод при исследовании различных объектов исследования.

Исследования Выготского показали несостоятельность прежних психологических воззрений, сводивших процесс образования понятий к «ассоциациям, вниманию, представлению, суждению, «детерминирующим тенденциям».

Но одновременно Выготский не без влияния идеалистической концепции Аха и Эдварда Сапира пришел к убеждению, что в центре процесса образования понятий находится «функциональное употребление знака или слова в качестве средства, с помощью которого подросток подчиняет своей власти свои собственные психологические операции, с помощью которого он овладевает течением собственных

психологических процессов и направляет их деятельность на разрешение стоящей перед ним задачи».

Выше мы уже отмечали, что функциональное употребление знака, рассматриваемое в отрыве от его трудовой основы, является уступкой идеализму. Такой же ошибкой является мысль Выготского о слове, как имманентном продукте мышления, подчиняющем и направляющем течение собственных психологических процессов подростка.

Самое слово, рассматриваемое как непосредственная «производящая причина созревания понятий» заложено не внутри мыслящего субъекта. Оно идет извне, определяется всем воздействием на него социальной среды, кристаллизующей в слове известный итог социального развития, и прежде всего итог трудовой деятельности человека.

Диалектик-материалист может рассматривать слово «как средство образования понятий» лишь в том смысле, что оно есть конечный результат труда, что его сигнификативное употребление возникает в результате производственных отношений людей. Тогда становится верным и тезис Выготского, что «там, где среда не создает соответствующих задач, не выдвигает новых требований, не побуждает и не стимулирует с помощью новых целей развитие интеллекта, там мышление не развивает всех действительно заложенных в нем возможностей, там оно не доходит до своих высших форм или достигает их с крайним запозданием» (стр. 115).

На протяжении всего индивидуального развития ребенка с момента появления речи слова меняют для него свои значения. В этом отношении можно провести аналогию с изменением значения слова в процессе общественно-исторического развития. Впрочем, как всякая аналогия, и данная является условной.

Выготскому удалось проследить за изменением значения слова на разных возрастных этапах развития ребенка вплоть до процесса овладения словом как понятием.

Исследование установило целый ряд стадий в понимании ребенком значения слов, качественно отличных одна от другой.

Таковы стадии синкретического, затем комплексного мышления ребенка в их различных качественных ступенях, заканчивающихся образованием псевдопонятий, как соединительного звена между комплексным мышлением и мышлением в понятиях. Экспериментальный материал и теоретические выводы Выготского по вопросу об образовании понятий у ребенка, несмотря на неверность некоторых его исходных теоретических предпосылок, заслуживают пристального внимания и изучения.

Можно не соглашаться с характеристикой отдельных этапов и стадий развития мышления ребенка, установленной Выготским. Можно считать ее более или менее удовлетворительной схемой, требующей некоторых уточнений. Можно спорить по поводу вводимой им терминологии. Но ясным и бесспорным остается одно. Выготскому принадлежит бесспорная заслуга наиболее последова-

тельного и систематического изучения истории образования понятий в детском возрасте, а это—стержневая проблема истории умственного развития ребенка вообще.

Выготский прекрасно понимал условное значение экспериментального образования понятий, которое «никогда не отображает в зеркальной форме реального генетического процесса развития, как он имеет место в действительности» (стр. 135). Но в этом он видел не недостаток, а огромное достоинство экспериментального анализа. Ссылаясь на известное определение, данное Энгельсом логическому методу исследования, в котором он видит «тот же исторический метод, только освобожденный от его исторической формы и от нарушающих стройность изложения исторических случайностей, Выготский применил это методологическое положение к исследованию основных форм мышления ребенка. «В их наиболее зрелой стадии, в их классической форме, в их чистом, доведенном до логического предела, виде».

Он подчеркивает, что в действительном ходе развития процесс образования понятий идет значительно сложнее, но логический анализ, произведенный в эксперименте, дает возможность восстановить их историческое различие. «Историческое рассмотрение становится ключом к логическому пониманию понятий. Точка зрения развития становится исходной точкой для объяснения всего процесса в целом и каждого его отдельного момента» (стр. 136).

В вопросе об образований понятия у ребенка Выготский с наи*большей последовательностью осуществил методологический принцип* изучения мышления, который сформулирован Энгельсом: «Наука о мышлении, как и всякая другая наука, есть историческая наука, наука об историческом развитии человеческого мышления»[1]. Выготский впервые реализовал в экспериментальном исследовании образования понятий у ребенка с большой полнотой, остроумием и блеском основной методологический принцип марксизма в изучении мышления ребенка.

VI

Значительным вкладом в науку является постановка и разработка Выготским вопроса о диалектике развития и обучения ребенка, а также об экспериментальном изучении развития научных понятий в детском возрасте. Эта проблема, в которой, по мнению Выготского, содержится ключ ко всей истории умственного развития ребенка и которая имеет огромное практическое значение для педагогики, до последнего времени оставалась неразработанной.

Современная детская психология не дает удовлетворительного ответа по вопросу о том, какую роль играют научные понятия, усваваемые ребенком в процессе обучения. Обладают ли они собственной логикой развития, перестраивают ли они естественный ход развития мышления ребенка или же просто ассимилируются им наподобие обычных житейских понятий.

---

[1] **Маркс и Энгельс**, Собр. соч., т. XIV, стр. 337.

Л. Н. Толстой выступал, как известно, против понимания процесса *обучения как механической пересадки знаний из одной головы* в другую. Толстой полагал, что ребенок способен к усвоению не любых слов, а только тех, которые он понимает. Толстой протестовал против всякого грубого вмешательства учителей в процесс естественного созревания ученика.

Как правильно замечает Выготский, истина и ложь одинаково смешаны в этом утверждении Толстого. Истина заключается в том, что ученику можно передать новые понятия в том объеме, к усвоению которого он уже созрел. Но неверно при этом полагаться только на внутреннее течение созревания ученика. Обучение, не грубое, а учитывающее особенности мышления ребенка на разных возрастных этапах его умственного развития, оказывает положительное влияние на естественное течение этого процесса.

Между процессами обучения и развития существует не антагонизм, а более сложное взаимоотношение, в котором обучению принадлежит решающая роль, определяющая «всю судьбу умственного развития ребенка».

Выготский выступает против трех наиболее распространенных попыток современной психологии разрешить вопрос о взаимодействии развития и обучения.

Одна из наиболее распространенных теорий по этому вопросу рассматривает обучение и развитие «как два независимых друг от друга процесса. Развитие ребенка представляется как процесс, подчиненный природным законам и протекающий по типу созревания, а обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, *которые возникают в процессе развития». Сторонники этой точки* зрения нередко приходят к выводу, что «развитие может итти своим нормальным порядком и достигнуть своего высшего уровня и без всякого обучения, что следовательно дети, не проходящие школьного обучения, развивают все высшие формы мышления, доступные человеку, и обнаруживают всю полноту интеллектуальных возможностей в такой же мере, как и дети, обучавшиеся в школе» (стр. 198). *Реакционность подобной точки зрения ясна без комментариев.*

Вторая теория, диаметрально противоположная первой, отождествляет обучение с развитием. «Ребенок развивается в меру того, как он обучается. Развитие и есть обучение, обучение и есть развитие».

Третья, наиболее распространенная в Европе, теория представляет собой эклектическое соединение двух первых. Такова например точка зрения Коффка, который утверждает, что существует единый процесс развития с двумя сторонами—обучением и созреванием. Он допускает взаимозависимость между двумя сторонами единого процесса, но не объясняет, к а к это происходит.

Отвергая первые две теории обучения и развития, Выготский в третьей теории считает положительным структурный принцип, ставящий по-новому старый вопрос о формальной дисциплине.

Под последней в педагогике подразумевали мысль о том, что

существуют некоторые предметы, имеющие значение не в силу сообщаемых ими знаний, а главным образом благодаря их побочному результату на общее развитие умственных способностей ребенка. Эта мысль на практике приводила к реакционным формам обучения в старой школе.

Торндайк был наиболее сильным противником этой теории, начисто ее отвергая, но он не сумел вылущить то ценное ядро, которое скрыто под ложной шелухой этого учения.

Вся проблема обучения и развития, по мнению Выготского, должна быть пересмотрена под углом зрения иного понимания взаимоотношений между психическими функциями, созревающими неравномерно к моменту обучения, и последующего влияния, оказываемого обучением на их развитие. Новыми моментами, выдвигаемыми Выготским, являются вопросы «о временном соотношении между обучением и развитием, о сущности и значении зоны ближайшего развития и наконец вопрос о значении обучения тем или иным предметам с точки зрения анализа учения о формальной дисциплине» (стр. 207).

Исследования, произведенные под этим углом зрения над письменной речью школьника, показали, что «письменная речь и есть совершенно иной, с точки зрения психологической природы образующих ее функций, процесс, чем устная. Она есть алгебра речи, наиболее трудная и сложная форма намеренной и сознательной речевой деятельности» (стр. 212). Этот результат объясняет, во-первых, «почему у школьника имеет место такое резкое расхождение между его устной и письменной речью: это расхождение определяется и измеряется расхождением в уровнях развития спонтанной, непроизвольной и неосознанной деятельности, с одной стороны, и абстрактной, произвольной и осознанной деятельностью, с другой»; во-вторых, «к моменту начала обучения письменной речи все основные психологические функции, лежащие в ее основе, не закончили еще и даже еще не начали настоящего процесса своего развития; обучение опирается на незрелые, только начинающие первый и основной цикл своего развития, психологические процессы».

Такие же результаты подтверждены другими исследованиями. «Обучение арифметике, грамматике, естествознанию и т. д. не начинается в тот момент, когда соответствующие функции оказываются уже зрелыми. Наоборот, незрелость функций к моменту начала обучения является общим и основным законом, к которому единодушно приводят исследования во всех областях школьного преподавания» (стр. 214).

Наиболее существенными моментами в процессе обучения письму, а в особенности грамматике, являются, во-первых, осознание и овладение процессом речи, которые прежде протекали неосознанно путем простого подражания речи взрослых. «Все школьное обучение, если взять его психологическую сторону, все время вращается вокруг оси основных новообразований школьного возраста: осознания и овладения»; во-вторых, «развитие психологической основы обучения основным предметам не предшествует началу

обучения, а совершается в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе его поступательного движения».

Исследования вопроса о временном соотношении процессов обучения и развития их психологической основы показали, что «обучение всегда идет впереди развития. Ребенок раньше овладевает известными навыками по данному предмету, чем сознательно и произвольно научается применять их». Развитие совершается иными темпами, чем обучение. Оно «не подчиняется школьной программе и имеет свою внутреннюю логику» (стр. 215).

Общий итог исследований по вопросу о временных соотношениях сформулирован Выготским в следующем виде: «в момент усвоения какой-либо арифметической операции, какого-либо научного понятия развитие этой операции и этого понятия не заканчивается, а только начинается, кривая развития не освпадает с кривой прохождения школьной программы; при этом обучение оказывается в основном идущим впереди развития» (стр. 216).

Следующий чрезвычайно важный итог исследований, имеющий отношение к пересмотру вопроса о формальной дисциплине, устанавливает три факта: «а) значительную общность психологической основы обучения различным предметам, которая уже сама по себе обеспечивает возможность влияния одного предмета на другой,—следовательно формальную дисциплину любого предмета; б) обратное влияние обучения на развитие высших психических функций, которое выходит далеко за пределы специального содержания и материала данного предмета и следовательно снова говорит о наличии формальной дисциплины, разной для разных предметов, но, как правило, присущей всем им... в) взаимозависимость и взаимосвязь отдельных психических функций, преимущественно затрачиваемых при прохождении того или иного предмета; так развитие произвольного внимания и логической памяти, отвлеченного *мышления и научного воображения благодаря общей для всех психических функций высшего типа основе, совершается как единый сложный процесс; этой общей основой всех высших психических функций*, развитие которых составляет основное новообразование школьного возраста, *является сознание и овладение*» (стр. 217).

Необычайно интересный, оригинальный и исключительно важный результат, имеющий, *помимо прочего, огромное значение по* наболевшему вопросу о комплектовании школьных групп, получен Выготским *по вопросу об определении уровня развития ребенка*. Традиционные методы исследования Бинэ с его модификациями, Россолимо и др. ставили своей задачей определение формального уровня развития способностей ребенка на основании самостоятельного решения им определенных тестов. Эти методы в лучшем случае дают приближенное представление о статическом уровне ребенка на сегодняшний день, но они не в состоянии вскрыть тенденций его развития, его динамики. Но состояние развития, справедливо указывает Выготский, «никогда не определяется только его созревшей частью». Психологу необходимо учесть «не только созревшие, но и созреваю-

щие функции, не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития» (стр. 217).

Выготский указывает для этой цели прием, расходящийся с традиционными методами психологии. Он предлагает помимо тестов, решенных ребенком самостоятельно, притти к нему на помощь в решении задач, предназначенных для старших возрастов, путем показа, наводящего вопроса, начала решения и т. д. При этом оказывается, как показывает эксперимент, что дети решают задачи в различных пределах от одного до пяти лет более трудные соответственно их возрасту. Эта разница и является зоной их ближайшего развития. «Как показывает исследование, между этими детьми в школе окажется гораздо больше различий, обусловленных расхождением их зон ближайшего развития, чем сходства, порожденного одинаковым уровнем их актуального развития». Оказывается, «зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности, чем актуальный уровень их развития» (стр. 218).

Может возникнуть возражение о том, что подобный метод не показателен, что в сотрудничестве ребенок может многое сделать. Выготский, предвидя это возражение, утверждает: «Можно считать установленным в современной психологии подражания, что подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей. Возможности ребенка в решении задач с помощью руководителя не безграничны. Выготский идет еще дальше и считает, что «центральным для всей психологии обучения моментом и является возможность в сотрудничестве подниматься на высшую ступень интеллектуальных возможностей, возможность перехода от того, что ребенок умеет, к тому, что он не умеет, с помощью подражания».

Кроме того исследование «с несомненностью показывает, что то, что лежит в зоне ближайшего развития в одной стадии данного возраста, реализуется и переходит на уровень актуального развития во второй стадии». А отсюда следует вывод, кажущийся правдоподобным, что «только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой». Следовательно «педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития» (стр. 221).

Исследования Выготского по вопросу об обучении и развитии как центральному вопросу при анализе происхождения и образования научных понятий означают коренную ломку традиционных психологических взглядов по данному вопросу.

До сих пор психология постоянно плелась в хвосте педагогической практики, задним числом давая ей научное обоснование. Работы Выготского означают крутой поворот в положении и роли психологии как науки, имеющей, помимо прочего, вспомогательное значение для педагогики. Психологический анализ истории умственного развития ребенка, произведенный Выготским, освещает по-новому существующую педагогическую практику и требует внесения в нее коррективов, результатом которых будет несом-

ненный подъем педагогики на более высокую ступень. Сама психология как наука при этом начинает играть, вместо прежней *«хвостистской»*, *ведущую роль, отчего ее вспомогательное* значение для педагогики еще больше усиливается.

В связи с новым принципиальным решением проблемы развития и обучения вопрос разрешается также Выготским о развитии научных и житейских понятий.

Сравнительный анализ научных и житейских понятий школьника показал, «что те и другие понятия не обнаруживают одинакового уровня своего развития». Развитие тех и других идет даже как будто в обратном направлении. «Спонтанное понятие ребенка развивается снизу вверх, от более элементарных и низших свойств к высшим, а научные понятия развиваются сверху вниз, от более сложных и высших свойств к более элементарным и низшим».

Спонтанное понятие ребенка связано с его личным непосредственным опытом, столкновением с вещами. Научное понятие, наоборот, требует опосредствованного отношения к объекту. В то же время в развитии научные и житейские понятия, несмотря на противоположную направленность, «внутренне и глубочайшим образом связаны друг с другом» (стр. 231).

На примере изучения иностранного языка Выготский показывает, что «ребенок усваивает иностранный язык в совершенно ином плане, чем родной» (стр. 233).

Но именно в силу противоположной направленности обоих процессов изучение иностранного языка помогает ребенку лучше «обобщить явления родного языка, а это и значит осознать свои собственные речевые операции и овладеть ими» (стр. 235).

Пример с обучением иностранному языку и побочными результатами этого обучения дает основание Выготскому расширительно толковать, *результаты обучения ребенка другим предметам. Пререход* к каждой высшей ступени научных понятий, например от арифметики к алгебре, является не только простым овладением новой суммой знаний, но и сопровождается нередко радикальной перестройкой сознания ребенка, наступающей в результате овладения новым методом мышления. Вообще весь процесс овладения более общими понятиями взамен единичных и конкретных не является только количественным усложнением процесса мышления. Так, в эксперименте Выготский показал, что немой ребенок, без труда усваивающий ряд слов: «стул, шкаф, диван, стол, этажерка», не в состоянии усвоить обобщающего понятия «мебель». Усвоить это слово для ребенка означает «не только прибавить это слово к пяти уже имеющимся, а нечто большее—овладеть отношением общности, приобрести высшее понятие, включающее в себя ряд более частных понятий» (стр. 239).

Нечто подобное происходит по мере продвижения ребенка в процессе обучения, по мере перехода его от элементарных понятий к более общим. Разница между школьником, владеющим арифметическим понятием, и подростком, изучившим алгебру, заключается в том, что «у школьника это арифметическое понятие есть завершающая ступень. За ним ничего нет. Поэтому движение в плане этих понятий все-

цело связано условиями арифметической ситуации, школьник не может стать над ситуацией, подросток же может. Эту возможность обеспечивает ему вышестоящее алгебраическое понятие» (стр. 246).

Исследование, произведенное Выготским, в различных направлениях помогло установить не только «межступенчатое движение в развитии понятий,но и внутриступенчатое,основанное на переходах внутри данной ступени обобщения» (стр.247). Помимо того оно установило ряд закономерностей в этом процессе, проливающих свет на сложную диалектику развития научных понятий у ребенка, реализующих в конечном счете его врожденную способность к теоретическому мышлению.

Исследования Выготского опровергают метафизические воззрения ассоциационной и структурной психологии диалектическим анализом развития научных понятий. Они открывают перед другими исследователями преимущество теории развития в изучении понятий.

VII

Подводя основные итоги своей работы в заключительной главе книги, *Выготский считает новым и существенным в своих исследованиях* то, что «значения слов р а з в и в а ю т с я. Открытие изменения значений слов и их развития есть г л а в н о е наше открытие, которое позволяет впервые окончательно преодолеть лежавший в основе всех прежних учений о мышлении и речи постулат о константности и неизменности значения слова» (стр. 262).

Исследования Выготского направлены против идеалистических теорий мышления, богато представленных в многочисленных направлениях психологии, не только исторических, но и современных. Работа Выготского означает выход психологии из заколдованного круга проблемы мышления и речи. Не только постановка исследования, но и его тщательное экспериментальное проведение и обобщающие теоретические выводы свидетельствуют о выходе психологии из тупика, об открывающихся для нее широчайших перспективах, о повышающейся ее роли в разработке проблем, имеющих исключительно важное значение для диалектико-материалистической теории познания, а также ряда актуальных областей практики.

Огромным достоинством данной книги является последовательное проведение принципа р а з в и т и я в решении всех проблем, *стоявших перед исследователем. Материалистическая в основном* позиция советского психолога, его борьба за овладение диалектическим методом, *попытка обоснования основных выводов своей работы* в свете ленинской теории отражения обеспечивают его посмертному труду колоссальный перевес над позициями его противников из буржуазного лагеря.



Как уже мы отмечали в предисловии, автор книги проделал известную эволюцию в своих философских взглядах. Она нашла свое отражение и в данной книге. Нетрудно найти известные противоречия автора в различных ее главах, писавшихся в различное время на протяжении десяти лет. Встречаются и неизбежные повторения.

Но в более поздних по времени написания главах книги, какими являются первая и заключительная главы, отражены с наибольшей полнотой те взгляды автора, которые знаменуют его победу над отдельными методологическими ошибками и отступлениями от диалектического материализма и его приближение к марксизму-ленинизму.

Ценность каждого научного исследования определяется не только установлением новых научных фактов или теорий, но также перспективами, открывающимися за порогом исследования.

Заключительные строки книги открывают перед психологами новые, еще более грандиозные перспективы. Опираясь на классические формулировки основоположников марксизма, данные ими в «Немецкой идеологии», Выготский выдвигает в план актуальных исследований проблему с о з н а н и я.

Трудно мириться с мыслью, что в разработке этой захватывающей проблемы не будет принимать участия один из ее талантливых инициаторов.

Но его книга «Мышление и речь», полная глубоких и полноценных мыслей, остроумных методов и ясной перспективы, сыграет свою положительную роль для каждого исследователя этой проблемы.

В. Колбановский

ПРЕДИСЛОВИЕ АВТОРА

Настоящая работа представляет собой психологическое исследование одного из труднейших, запутаннейших и сложнейших вопросов экспериментальной психологии,—вопроса о мышлении и речи. Систематическая экспериментальная разработка этой проблемы, сколько нам известно, вообще не предпринималась еще никем из исследователей. Решение задачи, стоявшей перед нами, хотя бы с первичным приближением могло быть осуществлено не иначе как путем ряда частных экспериментальных исследований отдельных сторон интересующего нас вопроса, как например исследование экспериментально образуемых понятий, исследование письменной речи и ее отношения к мышлению, исследование внутренней речи и т. д.

Помимо экспериментальных исследований мы неизбежно должны были обратиться к теоретическому и критическому исследованию. С одной стороны, нам предстояло путем теоретического анализа и обобщения большого накопившегося в психологии фактического материала, путем сопоставления, сличения данных фило- и онтогенеза наметить отправные пункты для решения нашей проблемы и развить исходные предпосылки для самостоятельного добывания научных фактов в виде общего учения о генетических корнях мышления и речи. С другой стороны, нужно было подвергнуть критическому анализу самые идейно мощные из современных теорий мышления и речи для того, чтобы оттолкнуться от них, уяснить себе пути собственных поисков, составить предварительные рабочие гипотезы и противопоставить с самого начала теоретический путь нашего исследования тому пути, который привел к построению господствующих в современной науке, но несостоятельных и потому нуждающихся в пересмотре и преодолении теорий.

В ходе исследования пришлось еще дважды прибегать к теоретическому анализу. Исследование мышления и речи с неизбежностью затрагивает целый ряд смежных и пограничных областей научного знания. Сопоставление данных психологии речи и лингвистики, экспериментального изучения понятий и психологической теории обучения оказалось при этом неизбежным. Все эти попутно встречающиеся вопросы, нам казалось, всего удобнее разрешать в их чисто теоретической постановке, без анализа самостоятельно накопленного фактического материала. Следуя этому правилу, мы ввели в кон-

текст исследования развития научных понятий разработанную нами в другом месте и на другом материале рабочую гипотезу об обучении и развитии. И, наконец, теоретическое обобщение, сведение воедино всех экспериментальных данных оказалось последней точкой приложения теоретического анализа к нашему исследованию.

Таким образом наше исследование оказалось сложным и многообразным по своему составу и строению, но вместе с тем каждая частная задача, стоявшая перед отдельными отрезками нашей работы, была настолько подчинена общей цели, настолько связана с предшествующим и последующим отрезком, что вся работа в целом—мы смеем надеяться на это—представляет собой в сущности единое, хотя и расчлененное на части исследование, которое все целиком, во всех своих частях направлено на решение основной и центральной задачи—генетического анализа отношений между мыслью и словом.

Сообразно с этой основной задачей определилась программа нашего исследования и настоящей работы. Мы начали с постановки проблемы и поисков методов исследования.

Затем мы попытались в критическом исследовании подвергнуть анализу две самых законченных и сильных теории развития речи и мышления—теорию Пиаже и В. Штерна, с тем, чтобы с самого начала противопоставить нашу постановку проблемы и метод исследования традиционной постановке вопроса и традиционному методу и тем самым наметить, чего собственно следует нам искать в ходе нашей работы, к какому конечному пункту она должна нас привести. Далее, нашим двум экспериментальным исследованиям развития понятий и основных форм речевого мышления мы должны были предпослать теоретическое исследование, выясняющее генетические корни мышления и речи и тем самым намечающее отправные точки для нашей самостоятельной работы по изучению генезиса речевого мышления. Центральную часть всей книги образуют два экспериментальных исследования, из которых одно посвящено выяснению основного пути развития значений слов в детском возрасте, а другое—сравнительному изучению развития научных и спонтанных понятий ребенка. Наконец, в заключительной главе мы пытались свести воедино данные всего исследования и представить в связном и цельном виде весь процесс речевого мышления, как он рисуется в свете этих данных.

Как и в отношении всякого исследования, стремящегося внести нечто новое в разрешение изучаемой проблемы, и в отношении нашей работы естественно возникает вопрос, что она содержит в себе нового и, следовательно, спорного, что нуждается в тщательном анализе и дальнейшей проверке. Мы можем в немногих словах перечислить то новое, что вносит наша работа в общее учение о мышлении и речи. Если не останавливаться на несколько новой постановке проблемы, которую мы допустили, и в известном смысле новом методе исследования, примененном нами,—новое в нашем исследовании может быть сведено к следующим пунктам: 1) экспериментальное установление того факта, что значения слов развиваются в детском возрасте, и определение основных ступеней в их развитии; 2) раскрытие своеобразного пути развития научных понятий ребенка по сравне-

нию с его спонтанными понятиями и выяснение основных законов этого развития; 3) раскрытие психологической природы письменной речи как самостоятельной функции речи и ее отношения к мышлению; 4) экспериментальное раскрытие психологической природы внутренней речи и ее отношения к мышлению. В этом перечислении тех новых данных, которые содержатся в нашем исследовании, мы имели в виду прежде всего то, что может внести настоящее исследование в общее учение о мышлении и речи в смысле новых, экспериментально установленных психологических фактов, а затем уже те рабочие гипотезы и те теоретические обобщения, которые неизбежно должны были возникнуть в процессе истолкования, объяснения и осмысления этих фактов. Не право и не обязанность автора, разумеется, входить в оценку значения и истинности этих фактов и этих теорий. Это — дело критики и читателей настоящей книги.

Настоящая книга представляет собой результат почти десятилетней непрерывной работы автора и его сотрудников над исследованием мышления и речи. Когда эта работа начиналась, нам еще не были ясны не только ее конечные результаты, но и многие возникшие в середине исследования вопросы. Поэтому в ходе работы нам неоднократно приходилось пересматривать ранее выдвинутые положения, многое отбрасывать и отсекать, как оказавшееся неверным, другое перестраивать и углублять, третье, наконец, разрабатывать и писать совершенно наново. Основная линия нашего исследования все время неуклонно развивалась в одном основном, взятом с самого начала направлении, и в настоящей книге мы попытались развернуть explicite многое из того, что в предыдущих наших работах содержалось implicite, но вместе с тем — и многое из того, что нам прежде казалось правильным, исключить из настоящей работы как прямое заблуждение.

Отдельные ее части были использованы нами ранее в других работах и опубликованы на правах рукописи в одном из курсов заочного обучения (гл. V). Другие главы были опубликованы в качестве докладов или предисловий к работам тех авторов, критике которых они посвящены (гл. II и IV). Остальные главы, как и вся книга в целом, публикуются впервые.

Мы отлично сознаем все неизбежное несовершенство того первого шага в новом направлении, который мы пытались сделать в настоящей работе, но мы видим его оправдание в том, что он, по нашему убеждению, продвигает нас вперед в исследовании мышления и речи по сравнению с тем состоянием этой проблемы, которое сложилось в психологии к моменту начала нашей работы, раскрывая проблему мышления и речи как узловую проблему всей психологии человека, непосредственно приводящую исследователя к новой психологической теории сознания. Впрочем мы затрагиваем эту проблему лишь в немногих заключительных словах нашей работы и обрываем исследование у самого ее порога.

ГЛАВА ПЕРВАЯ

ПРОБЛЕМА И МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ

Проблема мышления и речи принадлежит к кругу тех психологических проблем, в которых на первый план выступает вопрос об отношении различных психологических функций, различных видов деятельности сознания. Центральным моментом всей этой проблемы является конечно вопрос об отношении мысли к слову. Все остальные вопросы, связанные с этой проблемой, являются как бы вторичными и логически подчиненными этому первому и основному вопросу, без разрешения которого невозможна даже правильная постановка каждого из дальнейших и более частных вопросов. Между тем именно проблема межфункциональных связей и отношений, как это ни странно, является для современной психологии почти совершенно неразработанной и новой проблемой. Проблема мышления и речи,— столь же древняя, как и сама наука психология,— именно в этом пункте, в вопросе об отношении мысли к слову является наименее разработанной и наиболее темной. Атомистический и функциональный анализ, который господствовал в научной психологии на всем протяжении последнего десятилетия, привел к тому, что отдельные психологические функции рассматривались в изолированном виде, метод психологического познания разрабатывался и совершенствовался применительно к изучению этих отдельных, изолированных, обособленных процессов, в то время как проблема связи функций между собой, проблема их организации в целостной структуре сознания оставалась все время вне поля внимания исследователей. Что сознание представляет собой единое целое и что отдельные функции связаны в своей деятельности друг с другом в неразрывное единство,—эта мысль не представляет собой чего-либо нового для современной психологии. Но единство сознания и связи между отдельными функциями в психологии обычно скорей постулировалось, чем служило предметом исследования. Больше того, постулируя это функциональное единство сознания, психология наряду с этим бесспорным допущением клала в основу всех своих исследований молчаливо всеми признаваемый, явно несформулированный, совершенно ложный постулат, заключающийся в признании неизменности и постоянства межфункциональных связей сознания, и предполагалось, что восприятие всегда одинаковым образом связано с вниманием,

память всегда и одинаковым образом связана с восприятием, мысль— с памятью и т. д. Из этого конечно вытекало, что межфункциональные связи представляют собой нечто такое, что может быть вынесено за скобки в качестве общего множителя и что может не приниматься в расчет при производстве исследовательских операций над оставшимися внутри скобок отдельными и изолированными функциями. Благодаря всему этому проблема отношений является, как сказано, наименее разработанной частью во всей проблематике современной психологии. Это не могло не отозваться самым тяжким образом и на проблеме мышления и речи. Если просмотреть историю изучения этой проблемы, можно легко убедиться в том, что от внимания исследователя все время ускользал этот центральный пункт всей проблемы вопроса об отношении мысли к слову, и центр тяжести всей проблемы все время смещался и сдвигался в какой-либо другой пункт, переключался на какой-либо другой вопрос. Если попытаться в кратких словах сформулировать результаты исторических работ над проблемой мышления и речи в научной психологии, можно сказать, что все решение этой проблемы, которое предлагалось различными исследователями, колебалось всегда и постоянно—от самых древних времен и до наших дней—между двумя крайними полюсами—между отождествлением и полным слиянием мысли и слова и между их столь же метафизическим, столь же абсолютным, столь же полным разрывом и разъединением. Выражая одну из этих крайностей в чистом виде или соединяя в своих построениях обе эти крайности, занимая как бы промежуточный пункт между ними, но все время двигаясь по оси, расположенной между этими полярными точками, различные учения о мышлении и речи все время вращались в одном и том же заколдованном кругу, выход из которого не найден до сих пор. Начиная с древности, отождествление мышления и речи через психологическое языкознание, объявившее, что мысль это «речь минус звук», и вплоть до современных американских психологов и рефлексологов, рассматривающих мысль как «заторможенный рефлекс, не выявленный в своей двигательной части», проходит единую линию развития одной и той же идеи, отождествляющей мышление и речь. Естественно, что все учения, примыкающие к этой линии, по самой сущности своих воззрений на природу мышления и речи оказывались всегда перед невозможностью не только решить, но даже поставить вопрос об отношении мысли к слову. Если мысль и слово совпадают, если это одно и то же, никакое отношение между ними не может возникнуть и не может служить предметом исследования, как невозможно представить себе, что предметом исследования может явиться отношение вещи к самой себе. Кто сливает мысль и речь, тот закрывает сам себе дорогу к постановке вопроса об отношении между мыслью и словом и делает наперед эту проблему неразрешимой. Проблема не разрешается, но просто обходится. С первого взгляда может показаться, что учение, ближе стоящее к противоположному полюсу и развивающее идею о независимости мышления и речи, находится в более благоприятном положении в смысле интересующих нас вопросов. Те, кто смотрят на речь как на внешнее выражение

мысли, как на ее одеяние, те, кто, как представители Вюрцбургской школы, стремятся освободить мысль от всего чувственного, в том числе и от слова, и представить себе связь между мыслью и словом как чисто внешнюю связь, действительно не только ставят, но по-своему пытаются и решить проблему отношения мысли к слову. Только подобное решение, предлагающееся самыми различными психологическими направлениями, всегда оказывается не в состоянии не только решить, но и поставить эту проблему, и если не обходит ее, подобно исследованию первой группы, то разрубает узел вместо того, чтобы развязать его. Разлагая речевое мышление на образующие его элементы, чужеродные друг по отношению к другу—на мысль и слово,—эти исследователи пытаются затем, изучив чистые свойства мышления как такового, назависимо от речи, и речь, как таковую, независимо от мышления, представить себе связь между тем и другим как чисто внешнюю механическую зависимость между двумя различными процессами. В качестве примера можно было бы указать на попытки одного из современных авторов изучить с помощью такого приема разложение речевого мышления на составные элементы, связь и взаимодействия обоих процессов. В результате этого исследования он приходит к выводу, что речедвигательные процессы играют большую роль, способствующую лучшему протеканию мышления. Они помогают процессам понимания тем, что при трудном сложном словесном материале внутренняя речь выполняет работу, содействующую лучшему запечатлению и объединению понимаемого. Далее, эти же самые процессы выигрывают в своем протекании, как известная форма активной деятельности, если к ним присоединяется внутренняя речь, которая помогает ощупывать, охватывать, отделять важное от неважного при движении мысли, наконец внутренняя речь играет роль способствующего фактора при переходе от мысли к громкой речи. Мы привели этот пример только для того, чтобы показать, как, разложивши речевое мышление, как известное единое психологическое образование, на составные элементы, исследователю не остается ничего другого, как установить между этими элементарными процессами чисто внешнее взаимодействие, как если бы речь шла о двух разнородных, внутри ничем не связанных между собой формах деятельности. Это более благоприятное положение, в котором оказываются представители второго направления, заключается в том, что для них во всяком случае становится возможной постановка вопроса об отношении между мышлением и речью. В этом их преимущество, но их слабость заключается в том, что сама постановка этой проблемы является наперед неверной и исключает всякую возможность правильного решения вопроса, ибо применяемый ими метод разложения этого единого целого на отдельные элементы делает невозможным изучение внутренних отношений между мыслью и словом. Таким образом вопрос упирается в метод исследования, и нам думается, что, если с самого начала поставить пред собой проблему отношений мышления и речи, необходимо также наперед выяснить себе, какие методы должны быть применимы при исследовании этой проблемы, которые могли бы обеспечить ее успешное разрешение. Нам думается, что сле-

дует различать двоякого рода анализ, применяемый в психологии. Исследование всяких психологических образований необходимо предполагает анализ. *Однако этот анализ может иметь две принципиально* различны формы, из которых одна, думается нам, повинна во всех тех неудачах, которые терпели исследователи при попытках разрешить эту многовековую проблему, а другая является единственно верным и начальным пунктом для того, чтобы сделать хотя бы самый *первый шаг по направлению к ее решению.* Первый способ психологического анализа можно было бы назвать разложением сложных психологических целых на элементы. Его можно было бы сравнить с химическим анализом воды, разлагающим ее на водород и кислород. Существенным признаком такого анализа является то, что в результате его получаются продукты, чужеродные по отношению к анализируемому целому,—элементы, которые не содержат в себе свойств, присущих целому как таковому, и обладают целым рядом новых *свойств, которых это целое никогда не могло обнаружить. С* исследователем, который, желая разрешить проблему мышления и речи, разлагает ее на речь и мышление, происходит совершенно то же, что произошло бы со всяким человеком, который в поисках научного объяснении каких-либо свойств воды, например, почему вода тушит *огонь, или почему к воде применим закон* Архимеда, прибег бы к разложению воды на кислород и водород, как к средству объяснения этих свойств. Он с удивлением узнал бы, что водород сам горит, а кислород поддерживает горение, и никогда не сумел бы из свойств этих элементов объяснить свойства, присущие целому. Так же точно психология, которая разлагает речевое мышление, в поисках объяснения его самых существенных свойств, присущих ему именно как целому, на отдельные элементы, тщетно потом будет искать эти *элементы единства, присущие целому. В процессе анализа они* испарились, улетучились, и ему не остается ничего другого, как искать внешнего механического взаимодействия между элементами, для того чтобы с его помощью реконструировать чисто умозрительным путем пропавшие в процессе анализа, но подлежащие объяснению свойства. В сущности говоря, такого рода анализ, который приводит нас к продуктам, утратившим свойства, присущие целому, и не является с точки зрения той проблемы, к решению которой он прилагается, анализом в собственном смысле этого слова. Скорей мы вправе его рассматривать как метод познания, обратный по отношению к анализу и в известном смысле противоположный ему. Ведь химическая формула воды, относящаяся одинаково ко всем ее свойствам, в равной мере относится вообще ко всем ее видам, в одинаковой степени *к Великому океану так же, как и к дождевой капле. Поэтому* разложение воды на элементы не может быть путем, который может привести нас к объяснению ее конкретных свойств. Это скорее есть путь возведения к общему, чем анализ, т. е. расчленение в собственном смысле этого слова. Так же точно анализ этого рода, прилагаемый к психологическим целостным образованиям, также не является анализом, способным выяснить нам все конкретное многообразие, всю специфику тех отношений между словом и мыслью, с которыми мы встречаемся

в повседневных наблюдениях, наблюдая за развитием речевого мышления в детском возрасте, за функционированием речевого мышления в его самых различных формах. Этот анализ также по существу дела в психологии превращается в свою противоположность и вместо того, чтобы привести нас к объяснению конкретных и специфических свойств изучаемого целого, возводит это целое к директиве более общей, к директиве такой, которая способна нам объяснить только нечто, относящееся ко всей речи и мышлению во всей их абстрактной всеобщности, вне возможности постигнуть конкретные закономерности, интересующие нас. Более того, непланомерно применяемый психологией анализ этого рода приводит к глубоким заблуждениям, игнорируя момент единства и целостности изучаемого процесса и заменяя внутренние отношения единства внешними механическими отношениями двух разнородных и чуждых друг другу процессов. Нигде результаты этого анализа не сказались с такой очевидностью, как именно в области учения о мышлении и речи. Само слово, представляющее собой живое единство звука и значения и содержащее в себе, как живая клеточка, в самом простом виде все основные свойства, присущие речевому мышлению в целом,—оказалось в результате такого анализа раздробленным на две части, между которыми затем исследователи пытались установить внешнюю механическую ассоциативную связь. Звук и значение в слове никак не связаны между собой. Оба эти элемента, объединенные в знак,—говорит один из важнейших представителей современной лингвистики,—живут совершенно обособленно. Не удивительно поэтому, что из такого воззрения могли произойти только самые печальные результаты для изучения фонетической и семантической сторон языка. Звук, оторванный от мысли, потерял бы все специфические свойства, которые только и сделали его звуком человеческой речи и выделили из всего остального царства звуков, существующих в природе. Поэтому в этом обессмысленном звуке стали изучать только его физические и психологические свойства, т. е. то, что является для этого звука не специфическим, а общим со всеми остальными звуками, существующими в природе, и следовательно, таким образом изучение не могло объяснить нам, почему звук, обладающий такими-то и такими-то физическими и психологическими свойствами, является звуком человеческой речи и что его делает таковым. Так же точно значение, оторванное от звуковой стороны слова, превратилось бы в чистое представление, в чистый акт мысли, который стал изучаться отдельно в качестве понятия, развивающегося и живущего независимо от своего материального носителя. Бесплодность классической семантики и фонетики в значительной степени обусловлены именно этим разрывом между звуком и значением, этим разложением слова на отдельные элементы. Так же точно и в психологии развитие детской речи изучалось с точки зрения разложения его на развитие звуковой, фонетической стороны речи и ее смысловой стороны. До деталей тщательно изученная история детской фонетики оказалась совершенно не в состоянии разрешить, хотя бы в самом элементарном виде, проблему объяснения относящихся сюда явлений. С другой стороны,

изучение значения детского слова привело исследователей к автономной и самостоятельной истории детской мысли, между которой не было никакой связи с фонетической историей детского языка. Нам думается, что решительным и поворотным моментом во всем учении о мышлении и речи далее является переход от этого анализа к анализу другого рода. Этот последний мы могли бы обозначить как анализ, расчленяющий сложное единое целое на единицу. Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который, в отличие от элементов, обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и которые являются далее неразложимыми живыми частями этого единства. Не химическая формула воды, но изучение молекул и молекулярного движения является ключом к объяснению отдельных свойств воды. Так же точно живая клетка, сохраняющая все основные свойства жизни, присущие живому организму, является настоящей единицей биологического анализа. Психологии, желающей изучить сложные единства, необходимо понять это. Она должна заменить методы разложения на элементы методом анализа, расчленяющего на единицы. Она должна найти эти неразложимые, сохраняющие свойства, присущие данному целому, как единству, единицы, в которых в противоположном виде представлены эти свойства, и с помощью такого анализа пытаться разрешить встающие пред ними конкретные вопросы. Что же является такой единицей, которая далее неразложима и в которой содержатся свойства, присущие речевому мышлению, как целому? Нам думается, что такая единица может быть найдена во внутренней стороне слова— в его значении. Эта внутренняя сторона слова до сих пор почти не подвергалась специальным исследованиям. Значение слова так же растворялось в море всех прочих представлений нашего сознания или всех прочих актов нашей мысли, как звук, оторванный от значения, растворялся в море всех остальных существующих в природе звуков. Поэтому так же точно, как в отношении звука человеческой речи современная психология ничего не может сказать такого, что было бы специфическим для звука человеческой речи как такового, так же точно в области изучения словесного значения психология не может сказать ничего, кроме того, что характеризует в одинаковой мере словесное значение, как и все прочие представления и мысли нашего сознания. Так обстояло дело в ассоциативной психологии, так же принципиально обстоит оно в современной структурной психологии. В слове мы всегда знали лишь одну его внешнюю, обращенную к нам сторону. Другая его внутренняя сторона—его значение, как другая сторона луны, оставалась всегда и остается до сих пор неизученной и неизвестной. Между тем в этой другой стороне и скрыта как раз возможность разрешения интересующих нас проблем об отношении мышления и речи, ибо именно в значении слова завязан узел того единства, которое мы называем речевым мышлением. Для того чтобы выяснить это, нужно остановиться в нескольких словах на теоретическом понимании психологической природы значения слова. Ни ассоциативная, ни структурная психология не дают, как мы увидим в ходе нашего исследования, сколько-нибудь

удовлетворительного ответа на вопрос о природе значения слова. Между тем экспериментальное исследование, излагаемое ниже, как и теоретический анализ, показывают, что самое существенное, самое определяющее внутреннюю природу словесного значения лежит не там, где его обычно искали. Слово всегда относится не к одному какому-нибудь отдельному предмету, но к целой группе или к целому классу предметов. В силу этого каждое слово представляет собой скрытое обобщение, всякое слово уже обобщает, и с психологической *точки зрения значение слова прежде всего представляет* собой обобщение. Но обобщение, как это легко видеть, есть чрезвычайный словесный акт мысли, отражающий действительность совершенно иначе, чем она отражается в непосредственных ощущениях и восприятиях. Когда говорят, что диалектический скачок является не только переходом от немыслящей материи к ощущению, но и переходом от ощущения к мысли, то этим хотят сказать, что мышление отражает действительность в сознании качественно иначе, чем непосредственное ощущение. Повидимому есть все основания допустить, что это качественное отличие единицы в основном и главном есть обобщенное отражение действительности. В силу этого мы можем заключить, что значение слова, которое мы только что пытались раскрыть с психологической стороны, его обобщение представляет собой акт мышления в собственном смысле слова. Но вместе с тем значение представляет собой неотъемлемую часть слова как такового, оно принадлежит царству речи в такой же мере, как и царству мысли. Слово без значения есть не слово, но звук пустой. *Слово, лишенное значения, уже не относится более к царству речи.* Поэтому значение в равной мере может рассматриваться и как явление, речевое по своей природе, и как явление, относящееся к области мышления. О значении слова нельзя сказать так, как мы это раньше свободно говорили по отношению к элементам слова, взятым порознь. Что оно представляет собой? Речь или мышление? Оно есть речь и мышление в одно и то же время, потому что оно есть единица речевого мышления. Если это так, то очевидно, что метод исследования интересующей нас проблемы не может быть иным, чем метод семантического анализа, метод анализа смысловой стороны речи, метод изучения словесного значения. На этом пути мы вправе ожидать прямого ответа на интересующие нас вопросы об отношении мышления и речи, ибо само это отношение содержится в избранной нами единице, и, изучая развитие, функционирование, строение, вообще движение этой единицы, мы можем познать многое из того, что может нам выяснить вопрос об отношении мышления и речи, вопрос о природе речевого мышления.

Методы, которые мы намерены применить к изучению отношений между мышлением и речью, обладают тем преимуществом, что они позволяют соединить все достоинства, присущие анализу, с возможностью синтетического изучения свойств, присущих какому-либо сложному единству как таковому. Мы можем легко убедиться в этом на примере еще одной стороны интересующей нас проблемы, которая также всегда оставалась в тени. Первоначальная функция

речи является коммуникативной функцией. Речь есть прежде всего *средство социального общения, средство высказывания и понимания.* Эта функция речи обычно также в анализе, разлагающем на элементы, отрывалась от интеллектуальной функции речи, и обе функции приписывались речи, как бы параллельно и независимо друг от друга. Речь как бы совмещала в себе и функции общения и функции мышления, но в каком отношении стоят эти обе функции друг к другу, что обусловило наличие обеих функций в речи, как происходит их развитие и как обе структурно объединены между собой, все это оставалось и остается до сих пор неисследованным. Между тем значение слова представляет в такой же мере единицу этих обеих функций речи, как и единицу мышления. Что непосредственное общение душ невозможно—это является конечно аксиомой для научной психологии. Известно и то, что общение, не опосредствованное речью или другой какой-либо системой знаков или средств общения, как оно наблюдается в животном мире, делает возможным только общение самого примитивного типа и в самых ограниченных размерах. В сущности это общение, с помощью выразительных движений, не заслуживает даже названия общения, а скорее должно быть названо з а р а ж е н и е м. Испуганный гусак, видящий опасность и криком поднимающий всю стаю, не только сообщает ей о том, что он видел, а скорее заражает ее своим испугом. Общение, основанное на разумном понимании и на намеренной передаче мысли и переживаний, непременно требует известной системы средств, прототипом которой была, есть и всегда останется человеческая речь, возникшая из потребности в общении в процессе труда. Но до самого последнего времени дело представлено сообразно с господствовавшим в психологии взглядом в чрезвычайно упрощенном виде. Полагали, что средством общения является знак, слово, звук. Между тем это заблуждение проистекало только из неправильно применяемого к решению всей проблемы речи анализа, разлагающего на элементы. Слово в общении главным образом только внешняя сторона речи, причем предполагалось, что звук сам по себе способен ассоциироваться с любым переживанием, с любым содержанием психической жизни и в силу этого передавать или сообщать это содержание или это переживание другому человеку. Между тем более тонкое изучение проблемы общения, процессов понимания и развития их в детском возрасте привело исследователей к совершенно другому выводу. Оказалось, что так же, как невозможно общение без знаков, оно невозможно и без значения. Для того чтобы передать какое-либо переживание или содержание сознания другому человеку, нет другого пути, кроме отнесения передаваемого содержания к известному классу, к известной группе явлений, а это, как мы уже знаем, непременно требует обобщения. Таким образом оказывается, что общение необходимо предполагает обобщение и развитие словесного значения, т. е. обобщение становится возможным при развитии общения. Таким образом высшие, присущие человеку формы психологического общения возможны только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщенно отра-

жает действительность. В сфере инстинктивного сознания, в котором господствует восприятие и аффект, возможно только заражение, но не понимание и не общение в собственном смысле этого слова. Эдвард Сапир прекрасно выяснил это в своих работах по психологии речи. «Элементарный язык,—говорит он,—должен быть связан с целой группой, с определенным классом нашего опыта. Мир опыта должен быть чрезвычайно упрощен и обобщен, чтобы возможно было символизировать его. Только так становится возможной коммуникация, ибо единичный опыт живет в единичном сознании и, строго говоря, не сообщаем. Для того чтобы стать сообщаемым, он должен быть отнесен к известному классу, который, по молчаливому соглашению, рассматривается обществом как единство». Поэтому Сапир рассматривает значение слова не как символ единичного восприятия, а как символ понятия. Действительно, стоит обратиться к любому примеру, для того чтобы убедиться в этой связи общения и обобщения этих двух основных функций речи. Я хочу сообщить кому-либо, что мне холодно. Я могу дать ему понять это с помощью ряда выразительных движений, но действительное понимание и сообщение будет иметь место только тогда, когда я сумею обобщить и назвать то, что я переживаю, т. е. отнести переживаемое мною чувство холода к известному классу состояний, знакомых моему собеседнику. Вот почему целая вещь является несообщаемой для детей, которые не имеют еще известного обобщения. Дело тут не в недостатке соответствующих слов и звуков, а в недостатке соответствующих понятий и обобщений, без которых понимание невозможно. Как говорит Толстой, почти всегда непонятно не само слово, а то понятие, которое выражается словом. Слово почти всегда готово, когда готово понятие. Поэтому есть все основания рассматривать значение слова не только как единство мышления и речи, но и как единство обобщения и общения, коммуникации и мышления. Принципиальное значение такой постановки вопроса для всех генетических проблем мышления и речи совершенно неизмеримо. Оно заключается прежде всего в том, что только с этим допущением становится впервые возможным каузально-генетический анализ мышления и речи. Мы начинаем понимать действительную связь, существующую между развитием детского мышления и социальным развитием ребенка, только тогда, когда научаемся видеть единство общения и обобщения. Обе эти проблемы, отношение мысли к слову и отношение обобщения к общению, и должны явиться центральным вопросом, разрешению которого посвящены наши исследования. Мы однако хотели бы, для того чтобы расширить перспективы нашего исследования, указать еще на некоторые моменты в проблеме мышления и речи, которые не могли к сожалению явиться предметом непосредственного и прямого исследования в настоящей работе, но которые естественно раскрываются вслед за ней и тем самым придают ей ее истинное значение. На первом месте мы хотели бы поставить здесь вопрос, отставляемый нами почти на всем протяжении исследования в сторону, но который сам собой напрашивается, когда речь идет о проблематике всего учения о мышлении и речи,—именно во-

прос об отношении звуковой стороны слова к его значению. Нам думается, что тот сдвиг в этом вопросе, который мы наблюдаем в языкознании, непосредственно связан с интересующим нас вопросом об изменении методов анализа в психологии речи. Поэтому мы кратко остановимся на этом вопросе, так как он позволит нам, с одной стороны, выяснить лучше защищаемые нами методы анализа, а с другой стороны, раскрывает одну из важнейших перспектив для дальнейшего исследования. Традиционное языкознание рассматривало, как уже упомянуто, звуковую сторону речи в качестве совершенно самостоятельного элемента, не зависящего от смысловой стороны речи. Из объединения этих двух элементов затем складывалась речь. В зависимости от этого единицей звуковой стороны речи считался отдельный звук, но звук, оторванный от мысли, теряет вместе с этой операцией и все то, что делает его звуком человеческой речи и включает в ряды всех остальных звуков. Вот почему традиционная фонетика была ориентирована преимущественно на акустику и физиологию, но не на психологию языка, и поэтому психология языка была совершенно бессильна пред разрешением этой стороны вопроса. Что является самым существенным для звуков человеческой речи, что отличает эти звуки от всех остальных звуков в природе? Как правильно указывает современное фонологическое направление в лингвистике, которое нашло самый живой отклик в психологии, самым существенным признаком звуков человеческой речи является то, что этот звук, носящий определенную функцию звука, связан с известным значением, но сам по себе звук, как таковой, незначащий звук, является действительно единицей, связующей стороны речи. Таким образом единицей речи оказывается в звуке новое понимание не отдельного звука, но фонемы, т. е. далее неразложимой фонологической единицы, которая сохраняет основные свойства всей звуковой стороны речи в функции означения. Как только звук перестает быть значущим звуком и отрывается от звуковой стороны речи, так сейчас он лишается всех свойств, присущих человеческой речи. Поэтому плодотворным и в лингвистическом и в психологическом отношении может явиться только такое изучение звуковой стороны речи, которое будет пользоваться методом расчленения ее на единицы, сохраняющие свойства, присущие речи, как свойства звуковой и смысловой стороны. Мы не станем здесь излагать те конкретные достижения, которых добились лингвистика и психология, применяя этот метод. Скажем только, что эти достижения являются в наших глазах лучшим доказательством благотворности того метода, который по своей природе совершенно идентичен с методом, применяемым настоящим исследованием и противопоставленным нами анализу, разлагающему на элементы. Плодотворность этого метода может быть испытана и показана еще на целом ряде вопросов, прямо или косвенно относящихся к проблеме мышления и речи, входящей в ее круг или пограничных с ней. Мы называем только в самом суммарном виде общий круг этих вопросов, так как он, как уже сказано, позволяет раскрыть перспективы, стоящие пред нашим исследованием в дальнейшем, и следовательно выяснить его значение в контексте всей проблемы

в целом. Речь идет о сложных отношениях речи и мышления, о сознании в целом и его отдельных сторонах. Если для старой психологии вся проблема межфункциональных отношений и связей была совершенно недоступной для исследования областью, то сейчас она становится открытой для исследователя, который хочет применить метод единицы и заменить им метод элементов. Первый вопрос, который возникает, когда мы говорим об отношении мышления и речи к остальным сторонам жизни сознания, это вопрос о связи между интеллектом и аффектом. Как известно, отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии. Мышление при этом неизбежно превращается в автономное течение себя мыслящих мыслей, оно отрывается от всей полноты живой жизни, от живых побуждений, интересов, влечений мыслящего человека и при этом либо оказывается совершенно ненужным эпифеноменом, который ничего не может изменить в жизни и поведении человека, либо превращается в какую-то самобытную и автономную древнюю силу, которая, вмешиваясь в жизнь сознания и в жизнь личности, непонятным образом оказывает на нее влияние. Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистический анализ мышления необходимо предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или другую сторону. Так же точно, кто оторвал мышление от аффекта, тот наперед сделал невозможным изучение обратного влияния мышления на аффективную, волевую сторону психической жизни, ибо детерминистическое рассмотрение психической жизни исключает как приписывание мышлению магической силы определить поведение человека одной своей собственной системой, так и превращение мысли в ненужный придаток поведения, в его бессильную и бесполезную тень. Анализ, расчленяющий сложное целое на единицы, снова указывает путь для разрешения этого жизненно важного для всех рассматриваемых нами учений вопроса. Он показывает, что существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. Он показывает, что во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее. Он позволяет раскрыть прямое движение от потребности и побуждений человека к известному направлению его мышления и обратное движение от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности. Мы не станем останавливаться на других еще проблемах, так как они, с одной стороны, не могли войти в качестве непосредственного предмета исследования в нашу работу, а, с другой стороны, будут затронуты нами в заключительной главе настоящей работы при обсуждении открывающихся перед ней перспектив. Скажем только, что применяемый нами метод позволяет не только раскрыть внутреннее единство мышления и речи, но позволяет плодотворно исследовать и отношение речевого мышления

ко всей жизни сознания в целом и к его отдельным важнейшим функциям. Нам остается еще только в заключение этой первой главы наметить в самых кратких чертах программу нашего исследования. Наша работа представляет собой единое психологическое исследование чрезвычайно сложной проблемы, которая необходимо должна была составиться из ряда частных исследований экспериментально-критического и теоретического характера. Мы начинаем нашу работу с критического исследования той теории речи и мышления, которая знаменует собой вершину психологической мысли в этом вопросе и которая вместе с тем является полярно-противоположной избранному нами пути теоретического рассмотрения этой проблемы. Это первое исследование должно привести нас к постановке всех основных конкретных вопросов современной психологии мышления и речи и вывести их в контекст живого современного психологического знания. Исследовать такую проблему, как мышление и речь, для современной психологии означает в то же самое время вести идейную борьбу с противостоящими ей теоретическими воззрениями и взглядами. Вторая часть нашего исследования посвящена теоретическому анализу основных данных о развитии мышления и речи в филогенетическом и онтогенетическом плане. Мы должны наметить с самого начала отправную точку в развитии мышления и речи, так как неправильное представление о генетических корнях мышления и речи является наиболее частой причиной ошибочной теории в этом вопросе. Центр нашего исследования занимает экспериментальное изучение развития понятий в детском возрасте, которое распадается на две части: в первой мы рассматриваем развитие экспериментально образованных искусственных понятий, во второй мы пытаемся изучить развитие реальных понятий ребенка. Наконец в заключительной части нашей работы мы пытаемся подвергнуть анализу на основе теоретических и экспериментальных исследований строение и функционирование всего процесса речевого мышления в целом. Объединяющим моментом всех этих отдельных исследований является идея развития, которую мы пытались применить в первую очередь к анализу и изучению значения слова как единства речи и мышления.

ГЛАВА ВТОРАЯ

ПРОБЛЕМА РЕЧИ И МЫШЛЕНИЯ РЕБЕНКА В УЧЕНИИ Ж. ПИАЖЕ

Критическое исследование

I

Исследования Пиаже составили целую эпоху в развитии учения о речи и мышлении ребенка, о его логике и мировоззрении. Они отмечены историческим значением.

Пиаже впервые с помощью разработанного и введенного им в науку клинического метода исследования детской речи и мышления с необычайной смелостью, глубиной и широтой охвата подверг систематическому исследованию особенности детской логики в совершенно новом разрезе. Сам Пиаже, заканчивая второй том своих работ, точно и ясно путем простого сравнения отмечает значение сделанного им поворота в изучении старых проблем.

«Мы полагаем,—говорит он,—что настанет день, когда мысль ребенка по отношению к мысли нормального цивилизованного взрослого будет помещена в ту же плоскость, в какой находится «примитивное мышление», охарактеризованное Леви-Брюлем, или аутистическая и символическая мысль, описанная Фрейдом и его учениками, или «болезненное сознание», если только это понятие, введенное Блонделем, не сольется в один прекрасный день с предыдущим понятием» (1, с. 408) [1].

Действительно появление его первых работ по историческому значению этого факта для дальнейшего развития психологической мысли должно быть по справедливости сопоставлено и сравнено с датами выхода в свет «Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures» Леви-Брюля, «Толкования сновидений» Фрейда или «La conscience morbide» Блонделя.

Больше того, между этими явлениями в различнейших областях научной психологии есть не только внешнее сходство, определяемое уровнем их исторического значения, но глубокое, кровное, внутреннее родство—связь по самой сути заключенных и воплощенных в них философских и психологических тенденций. Недаром сам Пиаже

[1] Первая цифра в скобках означает номер труда в указателе литературы, вторая цифра—номер страницы, на которую делается ссылка.

в огромной мере опирается в своих исследованиях и построениях на эти три работы и на их авторов.

Мы можем не останавливаться сейчас подробно на выяснении того, в чем именно заключается поворот, сделанный Пиаже в его исследованиях,—поворот, открывший новые пути и новые перспективы в изучении речи и мышления ребенка. Это превосходно сделано в предисловии Э. Клапареда к французскому изданию этой книги. «В то время,—говорит он,—как из проблемы детского мышления сделали проблему количественного порядка, Пиаже поставил ее как проблему качественную. В то время как в прогрессе детского ума раньше видели результат известного числа сложений и вычитаний (обогащение новыми данными опыта и исключение некоторых ошибок, объяснение чего наука и считала своей задачей), нам теперь показывают, что этот прогресс зависит прежде всего от того, что ум ребенка понемногу меняет самый свой характер» (1, с. 60).

Эта новая постановка проблемы детского мышления как качественной проблемы привела Пиаже к тому, что можно было бы назвать в противоположность господствовавшей прежде тенденции—позитивной характеристикой детского ума. В то время как в традиционной психологии детское мышление получало обычно негативную характеристику, составлявшуюся из перечня тех изъянов, недостатков, минусов детского мышления, которые отличают его от взрослого мышления, Пиаже попытался раскрыть качественное своеобразие детского мышления с его положительной стороны. Прежде интересовались т е м, ч е г о у р е б е н к а н е т, чего ему недостает по сравнению со взрослым, и определяли особенности детского мышления тем, что ребенок неспособен к абстрактному мышлению, к образованию понятий, к связи суждений, к умозаключению и пр. и пр.

В новых исследованиях в центр внимания было поставлено т о, ч т о у р е б е н к а е с т ь, чем обладает его мышление в качестве отличительных своих особенностей и свойств.

В сущности то, что сделал Пиаже нового и великого, настолько обыденно и просто,—как впрочем многие великие вещи,—что может быть выражено и охарактеризовано с помощью старого и банального положения, которое приводит и сам Пиаже в своей книге со слов Руссо и которое гласит, что ребенок—вовсе не маленький взрослый человек и ум его—вовсе не маленький ум взрослого. За этой простой истиной, которую в приложении к детскому мышлению раскрыл и обосновал фактами Пиаже, скрывается тоже простая в сущности идея—идея развития. Эта простая идея освещает великим светом все многочисленные и содержательные страницы исследований Пиаже.

Но глубочайший кризис, переживаемый современной психологической мыслью, не мог не сказаться и на новом направлении в исследовании *проблем детской логики. Он наложил печать* двойственности на эти исследования, как на все выдающиеся и действительно прокладывающие новые пути психологические произведения эпохи кризиса. В этом смысле книги Пиаже тоже могут быть с полным основанием сравнены с работами Фрейда, Блонделя и Леви-Брюля, о которых мы говорили выше. Как те, так и эти—детище кризиса, охва-

тившего самые основы нашей науки, знаменующего превращение *психологии* в науку в точном и истинном значении этого слова и проистекающего из того, что фактический материал науки и ее методологические основания находятся в резком противоречии.

Кризис в психологии есть прежде всего кризис методологических основ этой науки. Корнями своими он уходит в ее историю. Сущность его заключается в борьбе материалистических и идеалистических тенденций, которые столкнулись в этой области знания с такой остротой и силой, с какой они сейчас не сталкиваются, кажется, ни в какой другой науке.

Историческое состояние нашей науки таково, что, говоря языком Брентано, «существует много психологий, но не существует единой психологии». Мы могли бы сказать, что именно потому и возникает много психологий, что нет общей, единой психологии. Это значит, что отсутствие единой научной системы, которая охватывала бы и объединяла все современное психологическое знание, приводит к тому, что каждое новое фактическое открытие в любой области психологии, выходящее за пределы простого накопления деталей, вынуждено создавать свою собственную теорию, свою систему для объяснения и понимания вновь найденных фактов и зависимостей,—вынуждено создавать свою психологию—одну из многих психологий.

Так создали свою психологию Фрейд, Леви-Брюль, Блондель. Противоречие между фактической основой их учений и теоретическими конструкциями, возведенными на этой основе; идеалистический характер этих систем, принимающий глубоко своеобразное выражение у каждого из этих авторов; метафизический привкус в целом ряде их теоретических построений, все это—неизбежное и роковое обнаружение той двойственности, о которой мы говорили выше, как о печати кризиса. Эта двойственность проистекает из того, что наука, делая шаг вперед в области накопления фактического материала, делает два шага назад в его теоретическом истолковании и освещении. Современная психология почти на каждом шагу являет печальнейшее зрелище того, как новейшие и важнейшие открытия, составляющие гордость и последнее слово науки, положительно вязнут в донаучных представлениях, в которые обволакивают их ad hoc созданные полуметафизические теории и системы.

Пиаже стремится избежать этой роковой двойственности очень простым способом: он хочет замкнуться в узком кругу фактов. Кроме фактов, он ничего не хочет знать. Он сознательно избегает обобщений, тем более — выхода за собственные пределы психологических проблем в смежные области—логики, теории познания, истории философии. Самой надежной кажется ему почва чистой эмпирики. «Эти исследования,—говорит Пиаже о своих работах,— являются прежде всего собранием фактов и материалов. Не определенная система изложения, а единый метод сообщает единство различным главам нашей работы» (1, с. 64).

Это—самое ценное в интересующих нас сейчас работах. Добывание новых фактов, научная культура психологического факта, его

тщательный анализ, классификация материалов, умение слушать, что они говорят, по выражению Клапареда,—все это составляет несомненно сильнейшую сторону в исследованиях Пиаже. Море новых фактов, крупных и мелких, первой и второй величины, открывающих новое и дополняющих известное раньше, хлынуло в детскую психологию со страниц Пиаже.

Добыванием новых фактов, их золотой россыпи, Пиаже обязан в первую очередь новому методу, который он ввел,—клиническому методу, сила и своеобразие которого выдвигают его на одно из первых мест в методике психологического исследования и делают незаменимым средством при изучении сложных, целостных образований детского мышления в их изменении и развитии. Этот метод придает действительное единство всем разнообразнейшим фактическим исследованиям Пиаже, сведенным в связные, стройные, жизненно-полноценные клинические картины детского мышления.

Новые факты и новый метод их добывания и анализа рождают множество новых проблем, из которых значительная часть вообще впервые поставлена перед научной психологией, а другая часть поставлена если не вновь, то в новом виде. Стоит назвать для примера проблему грамматики и логики в детской речи, проблему развития детской интроспекции и ее функционального значения в развитии логических операций, проблему понимания вербальной мысли между детьми и мн. др.

Но Пиаже не удалось избежать, как и всем остальным исследователям, той роковой двойственности, на которую обрекает современный кризис психологической науки даже лучших ее представителей. Он надеялся укрыться от кризиса за надежной высокой стеной фактов. Но факты ему изменили и предали его. Они привели к проблемам. Проблемы—к теории, пусть неразвитой и неразвернутой, но тем не менее подлинной теории, которой так стремился избегнуть Пиаже. Да, в его книгах есть теория. Это—неизбежно, это—судьба.

«Мы просто старались,—рассказывает Пиаже,—следить шаг за шагом за фактами в том их виде, в каком их нам преподнес эксперимент. Мы конечно знаем, что эксперимент всегда определяется породившими его гипотезами, но пока мы ограничили себя только лишь рассмотрением фактов» (1, с. 64). Но кто рассматривает факты, неизбежно рассматривает их в свете той или иной теории.

Факты неразрывно переплетены с философией, особенно те факты развития детского мышления, которые открывает, сообщает и анализирует Пиаже. И кто хочет найти ключ к этому богатому собранию новых фактов, должен раньше всего вскрыть философию факта, его добывания и осмысливания. Без этого факты останутся немы и мертвы.

Мы поэтому не станем в настоящем очерке, посвященном критическому рассмотрению исследований Пиаже, останавливаться на отдельных проблемах. Надо попытаться свести к единству, обобщить все эти разнообразные проблемы детского мышления, нащупать их общий корень, выделить в них основное, главное, определяющее.

Но тем самым наш путь должен лежать в направлении к критике т е о р и и и м е т о д о л о г и ч е с к о й с и с т е м ы, лежащих в основе тех исследований, ключ к пониманию и оценке которых мы ищем. Фактическое должно нас занимать лишь постольку, поскольку оно поддерживает теорию или конкретизирует методологию исследования.

Таков должен быть путь нашего критического исследования проблемы речи и мышления ребенка в работах Пиаже.

Для читателя, который хотел бы охватить единым взглядом все сложное построение, лежащее в основе многочисленных и содержательных исследований Пиаже, непригоден тот путь, которым ведет его автор, излагая ход и результаты своих исследований. Пиаже сознательно и намеренно избегает системы в своем изложении. Он не боится упреков в недостаточной связности своего материала, который для него является чистым изучением фактов.

Он предостерегает от преждевременной попытки охватить единой системой все изложенное многообразие конкретных фактических особенностей детского мышления. Он принципиально, по собственным словам, воздерживается от слишком систематического изложения и тем более от всяких обобщений, выходящих за пределы психологии ребенка. Он убежден, что для педагогов и для всех тех, чья *деятельность требует точного знания ребенка, анализ фактов важнее* теории.

Лишь в самом конце целого ряда своих исследований Пиаже обещает попытаться дать синтез, который без этого был бы постоянно стесняем изложением фактов и постоянно стремился бы в свою очередь к искажению этих последних. Таким образом попытка строго отделить теорию от анализа фактов, синтез всего материала в целом—от изложения отдельных исследований и стремление следить шаг за шагом за фактами, как их преподносит эксперимент, отличают этот путь, избранный Пиаже.

Как уже сказано, мы не можем последовать по этому пути за автором, если мы хотим охватить единым взглядом все его построение в целом и понять определяющие его принципы—краеугольные камни всего здания. Мы должны попытаться найти центральное звено во всей этой цепи фактов, от которого протягиваются соединительные связи ко всем остальным звеньям и которое поддерживает все это построение, взятое в целом.

В этом отношении нам помогает сам автор. В заключении своей книги, в кратком резюме всего ее содержания он пытается сам сделать такой общий обзор всех исследований в целом, привести их к известной системе, наметить связь между отдельными найденными в исследовании фактическими результатами и свести это сложное многообразие фактов к единству.

Первый вопрос, который возникает здесь, это вопрос относительно объективной связи всех тех особенностей детского мышления, которые устанавливаются исследованиями Пиаже.

Представляют ли собой все эти особенности отдельные, независимые друг от друга явления, не сводимые к общей причине, или они

представляют собой известную структуру, известное связное целое, в основе которого лежит некоторый центральный факт, обусловливающий *единство всех этих особенностей.* В этих исследованиях затрагивается целый ряд особенностей детского мышления, как например эгоцентризм речи и мышления ребенка, интеллектуальный реализм, синкретизм, непонимание отношений, трудность осознания, неспособность к самонаблюдению в детском возрасте и т. д.

Вопрос и заключается в том, «составляют ли эти явления некоторое бессвязное целое, т. е. обязаны ли они своим существованием ряду случайных и отрывочных причин, не имеющих связи между собой, или они образуют связное целое и таким образом представляют свою особую логику» (1, с. 370). Положительный ответ на этот вопрос, который дает автор, естественно заставляет его перейти из области анализа фактов в область теории и обнаруживает, в какой мере сам анализ фактов (хотя в изложении автора он предшествует формулировке теории) *на самом деле определяется этой теорией.*

В чем же заключается это центральное звено, позволяющее свести к единству все отдельные особенности детского мышления? Оно заключается, с точки зрения основной теории Пиаже, в эгоцентризме детского мышления. Это—основной нерв всей его системы, это—краеугольный камень всего его построения.

«Мы старались,—говорит он,—свести к эгоцентризму большую часть характерных черт детской логики» (1, с. 371). Все эти черты образуют комплекс, определяющий логику ребенка, а в основе этого комплекса лежит эгоцентрический характер детского мышления и детской деятельности. Все остальные особенности детского мышления вытекают из этой основной особенности, и вместе с ее утверждением или отрицанием укрепляются или падают и все остальные нити, с помощью которых теоретическое обобщение пытается осмыслить и осознать, связать в единое целое все отдельные черты детской логики.

Так например автор прямо говорит относительно одной из центральных особенностей детского мышления, относительно синкретизма, что он является прямым результатом детского эгоцентризма (1, с. 389).

Таким образом и нам предстоит раньше всего посмотреть, в чем заключается этот эгоцентрический характер детского мышления и в какой связи он стоит со всеми остальными особенностями, составляющими в совокупности качественное своеобразие детской мысли по сравнению с мыслью взрослого человека. Пиаже определяет эгоцентрическую мысль как переходную, промежуточную форму мышления, располагающуюся с генетической, функциональной и структурной точки зрения между аутистической мыслью и направленным разумным мышлением. Это таким образом переходная ступень, связующее генетическое звено, промежуточное образование в истории развития мышления.

Это различение разумной или направленной мысли и мысли не направленной, которую Блейлер предложил назвать аутистической

мыслью, Пиаже заимствует из теории психоанализа. «Мысль направленная,—говорит он,—сознательна, т. е. она преследует цели, которые ясно представляются уму того, кто думает. Она разумна, т. е. приспособлена к действительности и стремится воздействовать на нее. Она заключает истину или заблуждение, она выражается речью.

Аутистическая мысль подсознательна, т. е. цели, которые она преследует, или задачи, которые она себе ставит, не представляются сознанию. Она не приспособляется к внешней действительности, а создает сама себе воображаемую действительность или действительность сновидения. Она стремится не к установлению истины, а к удовлетворению желания, и остается чисто индивидуальной. Как таковая она не может быть выражена непосредственно речью, она выявляется прежде всего в образах, а для того чтобы быть сообщенной, должна прибегать к косвенным приемам, вызывая посредством символов и мифов чувства, которые ее направляют» (1, с. 95).

Первая форма мышления—социальна. Она, по мере своего развития, все больше и больше подчиняется законам опыта и чистой логики. Мысль же аутистическая, как показывает самое ее название, индивидуальна и «подчиняется сумме специальных законов, точно определять которые здесь нет нужды».

Между этими двумя крайними формами мысли «есть много разновидностей в отношении степени их сообщаемости. Эти промежуточные разновидности должны подчиняться специальной логике, которая в свою очередь является промежуточной между логикой аутизма и логикой разума. Мы предлагаем назвать мыслью эгоцентрической главнейшую из этих промежуточных форм, т. е. мысль, которая, так же как и мысль наших детей, старается приспособиться к действительности, не будучи сообщаема как таковая» (1, с. 96).

Еще яснее это положение относительно промежуточного характера эгоцентрической детской мысли Пиаже формулирует в другом месте, говоря: «Всякая эгоцентрическая мысль по своей структуре *занимает промежуточное место между аутистической мыслью (кото*рая не направлена, т. е. витает по прихоти, как мечта) и направленным пониманием» (1, с. 229).

Не только структура, но и функция этой формы мышления заставляет поместить ее в генетическом ряду между аутистическим и реальным мышлением. Как уже сказано выше, функция этого мышления заключается не столько в приспособлении к действительности, сколько в удовлетворении собственных потребностей. Это мышление не столько направлено на действительность, сколько на удовлетворение желания. Это роднит эгоцентрическую мысль с аутистической, но вместе с тем есть существенные черты, которые их разделяют.

Сюда относятся новые функциональные моменты, которые сближают эгоцентрическую мысль с реальной мыслью взрослого человека, направленной на действительность, и выдвигают ее далеко вперед по сравнению с логикой сновидения, мечты или грезы.

«Мы назвали мысль ребенка эгоцентрической,—говорит Пиаже,—желая этим сказать, что эта мысль остается еще аутистической по своей структуре, но что ее интересы уже не направлены исключительно на удовлетворение органических потребностей или потребностей игры, как при чистом аутизме, но направлены также и на умственное приспособление, подобно мысли взрослого» (1, с. 374).

Таким образом и со стороны функциональной намечаются моменты как сближающие, так и разделяющие эгоцентрическую мысль от других двух крайних форм мышления. Рассмотрение этих моментов снова приводит к тому выводу, который составляет основную гипотезу Пиаже, что «мысль ребенка более эгоцентрична, чем наша, и что она представляет собой средину между аутизмом в строгом смысле слова и социализированной мыслью» (1, с. 376).

Может быть следует с самого начала заметить, что в этой двойственной характеристике эгоцентрической мысли Пиаже подчеркивает все время моменты, скорее сближающие эгоцентрическую мысль с аутизмом, чем разделяющие их. В одном из заключительных параграфов своей книги он со всей решительностью напоминает ту истину, что «для эгоцентрической мысли игра в общем является верховным законом» (1, с. 401).

Особенно заметно проявляется это подчеркивание сближающих, а не разделяющих моментов в характеристике одного из основных проявлений эгоцентрической мысли—синкретизма. Как уже сказано, Пиаже рассматривает синкретизм, как и другие впрочем черты детской логики, как прямой результат детского эгоцентризма. Вот что говорит он об этой едва ли не центральной особенности детской логики: «При чтении результатов наших работ можно пожалуй подумать, что эгоцентрическая мысль, производящая явления синкретизма, ближе к аутистической мысли и к сновидению, чем к логической мысли. Факты, которые мы только что описали, действительно представляют различные аспекты, которые их роднят со сновидением или с мечтами» (1, с. 173).

Однако и здесь Пиаже склонен рассматривать механизм синкретической мысли как посредствующий момент между логической мыслью и тем, что психоаналитики назвали смелым словом «символизм» сновидений. Фрейд, как известно, показал, что в сновидении действуют две основные функции, управляющие возникновением образов сновидения: сгущение, которое заставляет сливаться несколько различных образов в один, и перемещение, которое переносит с одного предмета на другой принадлежащие первому признаки.

Пиаже, следуя за Ларсоном, полагает, что «между этими функциями сгущения и перемещения и функциями обобщения (которое является видом сгущения) должны иметься промежуточные звенья. Синкретизм как раз и является самым существенным из этих звеньев». Мы видим таким образом, что не только эгоцентризм как основа детской логики, но и его главнейшие проявления, как синкретизм, рассматриваются в теории Пиаже как промежуточные переходные формы «между логикой сновидения и логикой мышления».

«Синкретизм,—говорит он в другом месте,—по самому своему механизму является промежуточным звеном между аутистической мыслью и логической, как впрочем и все другие проявления эгоцентрической мысли». Ради этого последнего сравнения мы и остановились на примере синкретизма. Как видим, то, что Пиаже утверждает в отношении синкретизма, он распространяет и на все прочие особенности, на все другие проявления детской эгоцентрической мысли.

Для выяснения центральной для всей теории Пиаже идеи об эгоцентрическом характере детского мышления остается обрисовать третий и основной момент, именно генетические отношения, в которых стоит эгоцентрическая мысль к логике сновидения, к чистому аутизму,—с одной стороны, и к логике разумного мышления—с другой. Мы видели уже, что в структурном и функциональном отношениях эгоцентрическая мысль рассматривается Пиаже как промежуточное соединительное звено между этими двумя крайними ступенями в развитии мышления. Так же точно решает Пиаже вопрос и относительно генетических связей и отношений, объединяющих эти три группы в развитии мышления.

Исходной основной идеей всей его концепции развития мышления в целом и источником генетического определения детского эгоцентризма является положение, заимствуемое им из теории психоанализа, именно положение о том, что первичной, обусловленной самой психологической природой ребенка формой мышления является аутистическая форма; реалистическое же мышление является поздним продуктом, как бы навязываемым ребенку извне с помощью длительного и систематического принуждения, которое оказывает на него окружающая его социальная среда.

«Умственная деятельность,—из этого исходит Пиаже,—не является всецело деятельностью логической. Можно быть умным и в то же время не очень логичным». Различные функции ума вовсе не связаны друг с другом необходимо таким образом, чтобы одна не могла встречаться без другой или раньше другой. «Логическая деятельность—это доказывание, это искание истины, нахождение же решения зависит от воображения, но самая нужда, самая потребность в логической деятельности возникает довольно поздно» (1, с. 372).

«Это запаздывание,—говорит Пиаже,—объясняется двумя причинами: во-первых, мысль идет на службу непосредственному удовлетворению потребностей гораздо раньше, чем принуждает себя искать истину. Наиболее произвольно возникающее мышление—это игра или по крайней мере некое миражное воображение, которое позволяет принимать едва родившееся желание за осуществимое. Это наблюдали все авторы, изучавшие детские игры, детские показания и детскую мысль.

То же самое с убедительностью повторил и Фрейд, установив, что принцип наслаждения предшествует принципу реальности. А ведь мысль ребенка до 7—8-летнего возраста проникнута тенденциями игры, иначе говоря—до этого возраста чрезвычайно трудно различить выдумку от мысли, принимаемой за правду» (1, с. 372).



Таким образом аутистическое мышление представляется, с генетической точки зрения, ранней, первичной формой мышления, логика возникает относительно поздно, и эгоцентрическая мысль занимает, с генетической точки зрения, среднее место, образует переходную ступень в развитии мышления от аутизма к логике.

Для того чтобы выяснить во всей полноте эту концепцию эгоцентризма детской мысли, нигде к сожалению не сформулированную автором в связном систематическом виде, но являющуюся определяющим фактором всего его построения, мы должны остановиться еще на одном последнем моменте, именно на вопросе о происхождении этого эгоцентрического характера детского мышления и на его, если можно так выразиться, объеме или охвате, т. е. на границах, на пределах этого явления в различных сферах детского мышления.

Корни эгоцентризма Пиаже видит в двух обстоятельствах. Во-первых, вслед за психоанализом, в асоциальности ребенка и, во-вторых, *в своеобразном характере его практической деятельности.*

Пиаже много раз говорит, что его основное положение относительно срединного характера эгоцентрической мысли является гипотетическим. Но эта гипотеза так явно близка к здравому смыслу, представляется столь очевидной, что факт детского эгоцентризма представляется ему едва ли оспоримым. Весь вопрос, которому посвящена теоретическая часть этой книги, заключается в том, чтобы определить, эгоцентризм ли влечет за собой те трудности выражения и те логические явления, которые рассматриваются в этой книге, или дело происходит наоборот.

«Однако ясно, что с точки зрения генетической необходимо отправляться от деятельности ребенка для того, чтобы объяснить его мысль. А эта деятельность вне всякого сомнения эгоцентрична и эгоистична. Социальный инстинкт развивается в ясных формах поздно. Первый критический период в этом отношении следует отнести к 7—8 годам» (1, с. 377). К этому же возрасту Пиаже относит и приурочивает первый период логического размышления, а также первые усилия, которые делает ребенок, чтобы избегнуть последствий эгоцентризма.

В сущности говоря, эта попытка вывести эгоцентризм из позднего развития социального инстинкта и из биологического эгоизма детской натуры содержится уже в самом определении эгоцентрической мысли, которая рассматривается как индивидуальная мысль, в противоположность социализированной мысли, которая для Пиаже совпадает с мыслью разумной или реалистической.

Что касается *второго вопроса относительно объема или охвата* сферы влияния этого эгоцентризма, надо сказать, что Пиаже склонен придавать универсальное значение, абсолютизировать это явление, считая его не только основным, первичным, коренным для всего детского мышления и поведения, но и всеобщим. Так мы видели, что все решительно проявления детской логики во всем их богатстве и многообразии Пиаже рассматривает как прямые или отдаленные проявления детского эгоцентризма.

Но этого мало,—влияние эгоцентризма распространяется не только вверх по линии следствий, вытекающих из этого факта, но и вниз—по линии причин, которые обусловили его возникновение. Пиаже, как уже сказано, эгоцентрический характер мышления ставит в связь с эгоистическим характером деятельности ребенка, а эту последнюю—с асоциальным характером всего развития ребенка до 8-летнего возраста.

В отношении отдельных, наиболее центральных проявлений детского эгоцентризма, например в отношении синкретизма детской мысли, Пиаже прямо и недвусмысленно говорит, что перед нами особенности, отличающие не ту или иную сферу детского мышления, но определяющие собой все мышление ребенка в целом. «Синкретизм,—говорит он,—пронизывает таким образом всю мысль ребенка» (1, с. 390). «Детский эгоцентризм,—говорит он в другом месте,—представляется нам значительным до возраста 7—8 лет, когда начинают устанавливаться навыки социализированной мысли.

Но до $7^1/_2$ лет следствия эгоцентризма и в частности синкретизм пронизывают всю мысль ребенка как чисто словесную (словесное понимание), так и направленную на непосредственное наблюдение (понимание восприятий). После 7—8 лет эти черты эгоцентризма не исчезают мгновенно, но остаются кристаллизованными в наиболее отвлеченной части мысли, которою наиболее трудно оперировать, а именно в плане чисто словесной мысли».

Последнее не оставляет сомнений в том, что сфера влияния эгоцентризма, по Пиаже, до 8 лет совпадает непосредственно со всей областью детского мышления и восприятия в целом. Своеобразие того перелома, который проделывает развитие детского мышления после 8 лет, заключается как раз в том, что этот эгоцентрический характер мысли сохраняется лишь в известной части детского мышления, лишь в сфере отвлеченного рассуждения. Между 8 и 12 годами влияние эгоцентризма ограничено одной сферой мысли, одним ее участком. До 8 лет оно безгранично и занимает всю территорию детской мысли в целом.

Таковы в общих чертах основные моменты, характеризующие концепцию эгоцентрической мысли в теории Пиаже, концепцию, как уже сказано, имеющую центральное, определяющее значение для всех его исследований, являющуюся ключом к пониманию анализа всех фактических материалов, заключающихся в книге.

Естественным выводом из этой концепции является положение Пиаже, гласящее, что эгоцентрический характер мысли настолько необходимо внутренне связан с самой психологической природой ребенка, что он проявляется всегда закономерно, неизбежно, устойчиво, независимо от детского опыта. «Даже опыт,—говорит Пиаже,—не в силах вывести из заблуждения настроенные таким образом детские умы; виноваты вещи, дети же—никогда.

Дикарь, призывающий дождь магическим обрядом, объясняет свой неуспех влиянием злого духа. Согласно меткому выражению, он непроницаем для опыта. Опыт разуверяет его лишь в отдельных весьма специальных технических случаях (земледелие, охота, про-

изводство), но этот мимолетный частичный контакт с действительностью *нисколько не влияет на общее направление его мысли. И не* то же ли бывает у детей и еще с большим основанием, ибо все их материальные нужды предупреждены заботой родителей, так что пожалуй только в ручных играх ребенок знакомится с сопротивляемостью вещей» (1, с. 372—373).

Эта непроницаемость ребенка для опыта связывается для Пиаже с его основной идеей, заключающейся в том, что «детскую мысль нельзя изолировать от факторов воспитания и от всех тех влияний, которым взрослый подвергает ребенка, но эти влияния не отпечатываются на ребенке, как на фотографической пленке, они ассимилируются, т. е. деформируются живым существом, которое им подвергается, и внедряются в его собственную субстанцию. Вот эту-то психологическую субстанцию ребенка, иначе говоря, эту структуру и функционирование, свойственное детской мысли, мы и старались описать и в известной мере объяснить» (1, с. 408).

В этих словах раскрывается основная методологическая установка всего исследования Пиаже, пытающегося изучить психологическую субстанцию ребенка, которая ассимилирует влияния социальной среды и деформирует их согласно своим собственным законам. Этот эгоцентризм детской мысли и рассматривает Пиаже, коротко говоря, как результат деформации социальных форм мышления, внедряющихся в психологическую субстанцию ребенка,—деформации, совершающейся по законам, по которым живет и развивается эта субстанция.

Мы подошли вплотную, затронув эту последнюю и как бы вскользь брошенную автором формулировку, к вскрытию философии всего исследования Пиаже, к проблеме социальных и биологических закономерностей в психологическом развитии ребенка, к вопросу о природе детского развития в целом.

Об этой методологически наиболее сложной стороне дела, остающейся в высшей степени мало раскрытой в изложении автора, мы будем говорить особо и дальше. Нас прежде должны интересовать рассмотрение и критика изложенной концепции детского эгоцентризма по существу, с точки зрения теоретической и фактической состоятельности этой концепции.

II

Но аутистическое мышление, рассматриваемое с точки зрения филогенетического и онтогенетического развития, не является вовсе первичной ступенью в умственном развитии ребенка и человечества. Оно не является вовсе примитивной функцией, исходной точкой всего процесса развития, начальной и основной формой, из которой берут начало все остальные.

Даже рассматриваемое с точки зрения биологической эволюции и с точки зрения биологического анализа поведения младенца аутистическое мышление не оправдывает основного положения, выдвинутого Фрейдом и принятого Пиаже,—положения, гласящего, что аутизм является первичной и основной ступенью, над которой надстраиваются все дальнейшие ступени в развитии мышления, что наи-

более рано возникающее мышление, это, говоря словами Пиаже, некое миражное воображение; что принцип удовольствия, управляющий аутистическим мышлением, предшествует принципу реальности, управляющему логикой разумного мышления. И что самое замечательное,—это то обстоятельство, что к этому выводу приходят как раз биологически ориентированные психологи и в частности автор учения об аутистическом мышлении Е. Блейлер.

Совсем недавно он указал на то, что самый термин «аутистическое мышление» дал повод для очень многих недоразумений. В это понятие стали вкладывать содержание, сближающее аутистическое мышление с схизофреническим аутизмом, его стали отождествлять с эгоистическим и т. д. Поэтому Блейлер предложил сейчас называть аутистическое мышление ирреалистическим, противополагая его реалистическому, рациональному мышлению. Уже за этой вынужденной переменой наименования скрывается в высшей степени важное изменение содержания самого понятия, которое обозначается этим именем.

Это изменение прекрасно выразил сам Блейлер в своем исследовании, посвященном аутистическому мышлению (2). В этом исследовании он со всей прямотой ставит вопрос о генетическом соотношении аутистического и разумного мышления. Он указывает на то, что обычно принято аутистическое мышление помещать на генетически более ранней ступени, чем мышление рациональное. «Так как реалистическое мышление, функция реальности, удовлетворение сложных потребностей действительности нарушается под влиянием болезни гораздо легче, нежели аутистическое мышление, которое выдвигается вследствие болезненного процесса на первый план, то французские психологи во главе с Жане предполагают, что реальная функция является наиболее высокой, наиболее сложной. Однако ясную позицию занимает в этом отношении только Фрейд. Он прямо говорит, что в ходе развития механизмы удовольствия являются первичными. Он может представить себе такой случай, что грудной ребенок, реальные потребности которого полностью удовлетворяются матерью без его помощи, и развивающийся в яйце цыпленок, отделенный скорлупой от внешнего мира, живут еще аутистической жизнью. Ребенок «галлюцинирует» по всей вероятности об удовлетворении его внутренних потребностей и обнаруживает свое неудовольствие при нарастающем раздражении и отсутствии удовлетворения моторной реакцией в форме крика и барахтанья, а затем переживает галлюцинаторное удовлетворение» (2, с. 55—56).

Как видим, Блейлер формулирует здесь то же самое основное положение из психоаналитической теории детского развития, на которое опирается и Пиаже, определяя эгоцентрическое детское мышление как переходную ступень между этим первичным, изначальным аутизмом (который Пиаже в другом исследовании, посвященном психологии младенческого возраста, называет совершенно последовательно эгоцентризмом), доведенным до логического предела, т. е. солипсизмом и рациональным мышлением.

Против этого положения Блейлер выдвигает, нам думается, несокрушимые, с генетической точки зрения, аргументы. «С этим,—

говорит он,—я не могу согласиться. Я не вижу галлюцинаторного *удовлетворения у младенца, я вижу удовлетворение лишь после* действительного приема пищи, и я должен констатировать, что цыпленок в яйце пробивает себе дорогу не с помощью представлений, а с помощью физически и химически воспринимаемой пищи.

Наблюдая более взрослого ребенка, я также не вижу, чтобы он предпочитал воображаемое яблоко действительному. Имбецилл и дикарь являются настоящими реальными политиками, а последний (точно так же, как и мы, стоящие на вершине мыслительной способности) делает свои аутистические глупости лишь в тех случаях, когда его разум и его опыт оказываются недостаточными: в его представлениях о космосе, о явлениях природы, в его понимании болезней и других ударов судьбы, в защитных мероприятиях от них и других сложных для него соотношениях.

У имбецилла аутистическое мышление упрощено так же, как и реалистическое. Я нигде не могу найти жизнеспособное существо или даже представить себе такое существо, которое не реагировало бы в первую очередь на действительность, которое не действовало бы совершенно независимо от того, на какой бы низкой ступени развития оно ни стояло; и я не могу себе представить также, чтобы ниже определенной ступени организации могли существовать аутистические функции. Для этого необходимы сложные способности к воспоминанию. Таким образом психология животных (за исключением немногих наблюдений над высокостоящими животными) знает только реальную функцию.

Однако это противоречие легко разрешимо: *аутистическая функция не является столь примитивной, как простые формы реальной функции, но в некотором смысле она более примитивна, чем высшие формы последней в том виде, в каком они развиты у человека.* Низшие животные обладают лишь реальной функцией. Нет такого существа, которое мыслило бы исключительно аутистически; начиная с определенной ступени развития, к реалистической функции присоединяется аутистическая и с этих пор развивается вместе с ней» (2, с. 57—58).

Действительно стоит только от общих положений о примате принципа удовольствия, логики мечты и сновидения над реалистической функцией мышления обратиться к рассмотрению реального хода развития мышления в процессе биологической эволюции—для того чтобы убедиться в том, что первичной формой интеллектуальной деятельности является действенное, практическое мышление, направленное на действительность и представляющее одну из основных форм приспособления к новым условиям, к изменяющимся ситуациям внешней среды.

Допустить, что функция мечты, логика сновидения являются первичными с точки зрения биологической эволюции, что мышление возникло в биологическом ряду и развивалось при переходе от низших животных форм к высшим и от высших к человеку, как функция самоудовлетворения, как процесс, подчиненный принципу удовольствия, является нонсенсом именно с биологической точки зрения.

Допустить изначальность принципа удовольствия в развитии мышления—значит с самого *начала* сделать биологически необъяснимым процесс возникновения той новой психологической функции, которую мы называем интеллектом, или мышлением.

Но и в онтогенетическом ряду допустить галлюцинаторное удовлетворение *потребностей в качестве первичной формы детского мышления*—значит игнорировать тот неоспоримый факт, что, говоря словами Блейлера, удовлетворение наступает лишь после действительного приема пищи; игнорировать то, что и более взрослый ребенок не предпочитает воображаемое яблоко действительному.

Правда, основная генетическая формула Блейлера, как мы постараемся показать ниже, не разрешает вопроса относительно генетических связей, существующих между аутистическим и реалистическим мышлением, со всей полнотой, но в двух моментах она нам кажется бесспорной.

Во-первых, в *указании на относительно позднее возникновение* аутистической функции и, *во-вторых, в указании* на биологическую несостоятельность представления о первичности и изначальности аутизма.

Мы не станем проводить дальше той схемы филогенетического развития, *в которой Блейлер пытается наметить и поставить друг* с другом в связь главнейшие этапы в процессе возникновения этих двух форм мышления. Скажем только, что возникновение аутистической функции он относит лишь к четвертому этапу развития мышления, когда понятия комбинируются вне стимулирующего действия *внешнего мира «соответственно накопленному опыту в логические* функции и выводы, распространяющиеся с уже пережитого на еще неизвестное, с *прошедшего* на будущее, когда становится возможной не только оценка различных случайностей, не только свобода действия, но и связное мышление, состоящее исключительно из картин *воспоминания, без связи со случайными раздражениями органов* чувств и с потребностями».

«Лишь здесь,—говорит он,—может присоединиться аутистическая функция. Лишь здесь могут существовать представления, которые связаны с интенсивным чувством *удовольствия*, *которые* создают желания, удовлетворяются их фантастическим осуществлением и преобразовывают внешний мир в представлении человека благодаря тому, что *он* не мыслит себе (отщепляет) неприятное, лежащее во внешнем мире, присоединяя к своему *представлению о последнем приятное*, изобретенное им самим. Следовательно ирреальная функция не может быть примитивнее, чем начатки реального *мышления, она должна развиваться параллельно с последним* [1].

[1] Мы считали бы неправильным и не соответствующим *действительной сложности* процессов развития этих двух видов мышления обозначение их как параллельно протекающих процессов.

Чем более сложным и более диференцированным становится образование понятий и логическое мышление, тем более точным становится, с одной стороны, их приспособление к реальности и тем большей становится возможность освобождения от влияния аффективности. Зато, с другой стороны, в такой же мере повышается возможность влияния эмоционально окрашенных энграмм из прошлого и эмоциональных представлений, относящихся к будущему.

Многочисленные мыслительные комбинации делают возможным бесконечное разнообразие фантазий, в то время как существование бесчисленных эмоциональных воспоминаний из прошедшего и столь же аффективных представлений о будущем прямо-таки вынуждают к фантазированию.

С развитием их разница между обоими видами мышления становится *все более резкой; последние становятся в конце концов* прямо противоположными друг другу, что может привести к все более и более тяжелым конфликтам; и если обе крайности не сохраняют в индивидууме приблизительного равновесия, то возникает, с одной стороны, тип мечтателя, который занят исключительно фантастическими комбинациями, который не считается с действительностью и не проявляет активности, и, с другой стороны—тип трезвого реального человека, который в силу ясного, реального мышления живет только данным моментом, не заглядывая вперед.

Однако, несмотря на этот параллелизм в филогенетическом развитии, реалистическое мышление оказывается по многим основаниям более развитым, и при общем нарушении психики реальная функция поражается обычно гораздо сильнее» (2, с. 60—62). Блейлер задается вопросом, каким образом столь юная в филогенетическом отношении функция, как аутистическая, могла получить такое большое *распространение и силу, что аутистическое мышление уже* у многих детей в возрасте после двух лет управляет большей частью их психической функцией (грезы наяву, игры).

Ответ на этот вопрос Блейлера мы находим между прочим в том, *что развитие речи создает в высшей степени благоприятные условия* для аутистического мышления и что, с другой стороны, как отмечает сам Блейлер, аутизм представляет благодарную почву для упражнения мыслительной способности. В фантазиях ребенка его комбинаторные способности повышаются настолько же, как его физическая ловкость в подвижных играх.

«Когда ребенок играет в солдаты или в маму, то он упражняет необходимые комплексы представлений и эмоций, аналогично тому, как котенок подготовляет себя к охоте за животными» (2, с. 76).

Но если так выясняется вопрос в отношении генетической природы аутистической функции, то и в отношении ее функциональных и структурных моментов новое понимание ее природы выдвигает необходимость пересмотра. Центральным с этой точки зрения нам представляется вопрос относительно бессознательности аутистического мышления. «Аутистическая мысль подсознательна»—из этого *определения исходят одинаково и Фрейд и Пиаже. Эгоцентрическая* мысль, утверждает Пиаже, также не вполне еще сознательна, и в этом

отношении она занимает среднее, промежуточное место между сознательным рассуждением взрослого человека и бессознательной деятельностью сновидения.

«Поскольку ребенок мыслит для себя,—говорит Пиаже,—он не имеет никакой нужды осознавать механизм собственного рассуждения» (1, с. 379). Пиаже, правда, избегает выражения «бессознательное рассуждение», считая его весьма скользким, и поэтому предпочитает говорить о том, что в мышлении ребенка господствует логика действия, но нет еще логики мысли. Это возникает оттого, что эгоцентрическая мысль бессознательна. «Большинство явлений детской логики,—говорит Пиаже,—может быть сведено к этим общим причинам. Корни этой логики и причины ее лежат в эгоцентризме мысли ребенка до 7—8 лет и в бессознательности, которую порождает этот эгоцентризм» (1, с. 381). Пиаже подробно останавливается на недостаточной способности ребенка к интроспекции, на трудности осознания и устанавливает, что обычный взгляд, согласно которому эгоцентричные по своей манере мыслить люди осознают себя лучше, чем другие, что эгоцентризм ведет к правильному самонаблюдению, является неправильным. «Понятие аутизма в психоанализе,—говорит он,—проливает яркий свет на то, как несообщаемость мысли влечет за собой известную несознаваемость» (1, с. 377).

Поэтому эгоцентризм ребенка сопровождается известной бессознательностью, которая в свою очередь могла бы выяснить некоторые черты детской логики. Экспериментальное исследование Пиаже, посвященное выяснению того, насколько ребенок способен к интроспекции, приводит его к подтверждению этого положения.

Строго говоря, представление о бессознательном характере аутистической и эгоцентрической мысли лежит в самой основе концепции Пиаже, ибо, по его основному определению, эгоцентрическая мысль—это мысль, не сознающая своих целей и задач, мысль, удовлетворяющая неосознанные стремления. Но и это положение о бессознательности аутистического мышления оказывается поколебленным в новом исследовании. «У Фрейда,—говорит Блейлер,—аутистическое мышление стоит в таком близком отношении к бессознательному, что для неопытного человека оба эти понятия легко сливаются друг с другом» (2, с. 43).

Между тем Блейлер приходит к выводу, что оба эти понятия нужно строго разделить. «Аутистическое мышление может в принципе быть столь же сознательным, как и бессознательным», говорит он, приводя конкретный пример того, как аутистическое мышление принимает обе эти различные формы (2, с. 43).

Наконец последнее представление относительно того, что аутистическое мышление и эгоцентрическая форма его не направлены на действительность, также оказывается поколебленным в новых исследованиях. «Соответственно той почве, на которой вырастает аутистическое мышление, мы находим две разновидности его, касающиеся степени ухода из реальности, которые хотя и не резко отличаются друг от друга, но в своей типической форме все же обнаруживают довольно большие отличия» (2, с. 26—27). Одна форма отличается

от другой своей большей или меньшей близостью к действительности. «Аутизм нормального бодрствующего человека связан с действительностью и оперирует почти исключительно с нормально образованными и прочно установленными понятиями» (2, с. 27).

Мы бы сказали, забегая несколько вперед и предвосхищая дальнейшее изложение наших собственных исследований, что это положение особенно верно в приложении к ребенку. Его аутистическое мышление теснейшим, неразрывнейшим образом связано с действительностью и оперирует почти исключительно тем, что окружает ребенка и с чем он сталкивается. Другая форма аутистического мышления, находящая свое проявление в сновидении, может создавать абсолютную бессмыслицу в силу своей оторванности от действительности. Но сновидение и болезнь — на то сновидение и болезнь, чтобы искажать действительность.

Мы видим таким образом, что аутистическое мышление в генетическом, структурном и функциональном отношениях не является той первичной ступенью, той основой, из которой вырастают все дальнейшие формы мышления, а следовательно и взгляд, рассматривающий эгоцентризм детского мышления как промежуточную, переходную ступень между этой первичной, основной и высшими формами мышления, повидимому нуждается в пересмотре.

III

Итак, концепция детского эгоцентризма занимает в теории Пиаже как бы место центрального фокуса, в котором перекрещиваются и собираются в одной точке нити, идущие от всех пунктов. С помощью этих нитей Пиаже сводит к единству все многообразие отдельных черт, характеризующих логику ребенка, и превращает их из бессвязного, неупорядоченного, хаотического множества в строго связанный структурный комплекс явлений, обусловленных единой причиной. Поэтому стоит только пошатнуться этой основной концепции, на которой держится вся остальная теория, как тем самым ставится под знак вопроса и все теоретическое построение в целом, в основе которого лежит понятие детского эгоцентризма.

Но, для того чтобы испробовать крепость и надежность этой основной концепции, необходимо спросить себя, на каком фактическом фундаменте она покоится, какие факты заставили исследователя принять ее в виде гипотезы, которую сам автор склонен считать почти неоспоримой. Выше мы пытались рассмотреть критически эту концепцию в свете теоретических соображений, основанных на данных эволюционной психологии и исторической психологии человека. Но окончательное суждение об этой концепции мы могли бы вынести не раньше, нежели сумели бы испытать и проверить ее фактическое основание. Фактическое же основание проверяется с помощью фактического исследования.

Здесь теоретическая критика должна уступи́ть место критике экспериментальной, война доводов и возражений, мотивов и контрмотивов должна смениться борьбой сомкнутого строя нового ряда фактов против тех фактов, которые положены в основу оспариваемой теории.

Раньше всего попытаемся выяснить мысль самого Пиаже, определить по возможности точно, в чем сам автор видит фактическое основание своей концепции.

Таким основанием теории Пиаже является первое его исследование, посвященное выяснению функций речи у детей. В этом исследовании Пиаже приходит к выводу, что все разговоры детей можно подразделить на две большие группы, которые можно назвать эгоцентрической и социализированной речью. Под именем эгоцентрической речи Пиаже разумеет речь, отличающуюся прежде всего своей функцией.

«Эта речь эгоцентрична,—говорит Пиаже,—прежде всего потому, что ребенок говорит лишь о себе, и главным образом потому, что он не пытается стать на точку зрения собеседника» (1, с. 72). Он не интересуется тем, слушают ли его, не ожидает ответа, он не испытывает желания воздействовать на собеседника или действительно сообщить ему что-нибудь. Это—монолог, напоминающий монолог в драме, сущность которого может быть выражена в одной формуле: «Ребенок говорит сам с собой так, как если бы он громко думал. Он ни к кому не обращается» (1, с. 73). Во время своих занятий ребенок сопровождает свои действия отдельными высказываниями, и вот этот словесный аккомпанимент детской деятельности Пиаже и отличает под именем эгоцентрической речи от социализированной детской речи, функция которой совершенно иная. Здесь ребенок действительно обменивается мыслями с другими; он просит, приказывает, угрожает, сообщает, критикует, задает вопросы.

Пиаже принадлежит бесспорная и огромная заслуга тщательного *клинического выделения и описания* эгоцентрической детской речи, ее измерения и прослеживания ее судьбы. И вот в факте эгоцентрической речи Пиаже видит первое, основное и прямое доказательство эгоцентризма детской мысли. Его измерения показали, что в раннем возрасте коэфициент эгоцентрической речи чрезвычайно велик. Можно сказать, опираясь на эти измерения, что бóльшая половина высказываний ребенка до 6—7 лет эгоцентрична.

«Если считать,—говорит Пиаже, заключая изложение своего первого исследования,—что установленные нами три первые категории речи ребенка (повторение, монолог и коллективный монолог) эгоцентричны, то и мышление ребенка в $6^1/_2$ лет, когда оно выражено словами, также еще эгоцентрично в размерах от 44 до 47%» (1, с. 99). *Но эту цифру надо значительно увеличить, если говорить о ребенке* более раннего возраста, и даже по отношению к 6—7-летнему ребенку. Увеличение этой цифры вызывается тем, что, как показали дальнейшие исследования, не только в эгоцентрической, но и в социализированной речи ребенка проявляется его эгоцентрическое мышление.

Пиаже прямо говорит, что для упрощения можно сказать, что взрослый думает социализированно, когда он—один, а ребенок моложе 7 лет мыслит и говорит эгоцентрично даже тогда, когда он в обществе. Если к этому прибавить еще одно обстоятельство, заключающееся в том, что, кроме выраженных в словах мыслей, у ребенка есть огромное количество невысказанных эгоцентрических мыслей,

то станет ясно, что коэфициент эгоцентрического мышления значительно превышает коэфициент эгоцентрической речи.

«Сначала,—говорит Пиаже, рассказывая, как был установлен эгоцентрический характер детской мысли,—записывая язык нескольких детей, взятых наудачу, в течение приблизительно месяца, мы заметили, что еще между пятью и семью годами от 44 до 47% детских речей остаются эгоцентрическими, хотя эти дети могли работать, играть и говорить, как им было угодно. Между тремя и пятью годами мы получили от 54 до 60% эгоцентрической речи.

...Функция этого эгоцентрического языка состоит в том, чтобы скандировать свою мысль или свою индивидуальную деятельность. В этих речах остается немного от того крика, сопровождающего действие, о котором вспоминает Жане в своих этюдах о языке. Этот характер, свойственный значительной части детского языка, свидетельствует таким образом об известном эгоцентризме самой мысли, тем более, что кроме слов, которыми ребенок ритмизирует свою собственную деятельность, он несомненно хранит про себя огромное количество невысказанных мыслей. А эти мысли потому и не высказываются, что ребенок не имеет для этого средств; средства эти развиваются лишь под влиянием необходимости общаться с другими и становиться на их точку зрения» (1, с. 374—375).

Мы видим таким образом, что коэфициент эгоцентрической мысли, по Пиаже, значительно превышает коэфициент эгоцентрической речи. Но все же эгоцентрическая речь ребенка является основным фактическим, документальным доказательством, лежащим в основе всей концепции детского эгоцентризма.

Подводя итог своему первому исследованию, в котором была выделена эгоцентрическая речь, Пиаже задается вопросом: «какой вывод можно сделать на основании этого исследования? Повидимому такой: до 6—7 лет дети думают и действуют более эгоцентрично, чем взрослые, и менее сообщают друг другу свои интеллектуальные искания, чем мы» (1, с. 91).

Причины этого, по мнению Пиаже, двойственны. «Они зависят, с одной стороны, от отсутствия прочно установившейся социальной жизни среди детей моложе 7—8 лет, с другой стороны—от того, что настоящий общественный язык ребенка, т. е. язык, употребляемый в основной деятельности ребенка—игре, есть язык жестов, движений и мимики столько же, сколько и слов».

«Действительно,—говорит он,—среди детей до 7—8 лет нет общественной жизни, как таковой» (1, с. 93). По наблюдениям Пиаже, сделанным над общественной жизнью в доме малюток в Женеве, только в 7—8 лет проявляется потребность у детей работать сообща.

«Итак мы думаем,—говорит он,—что именно в этом возрасте эгоцентрические высказывания теряют свою силу». «С другой стороны, если разговор ребенка так мало социализирован к $6\frac{1}{2}$ годам, и если эгоцентрические формы играют в нем такую значительную роль сравнительно с информацией, диалогом и пр., то это потому, что в действительности речь ребенка заключает в себе две совершенно отдельные разновидности: одну, состоящую из жестов, движений, мимики

и т. д., которая сопровождает и даже совершенно заменяет слово, другую—состоящую исключительно из слов» (1, с. 94—95).

На основании этого исследования, на основании установленного факта преобладания эгоцентрической формы речи в раннем возрасте Пиаже и строит свою основную рабочую гипотезу, которую мы изложили выше и которая заключается в том, что эгоцентрическая мысль ребенка рассматривается как переходная форма между аутистической и реалистической формой мышления.

Для понимания внутренней структуры всей системы Пиаже и логической зависимости и взаимосвязи между отдельными составляющими ее элементами—чрезвычайно важно то обстоятельство, что Пиаже формулирует свою основную рабочую гипотезу, лежащую в основе всей его теории, сразу же на основании исследования эгоцентрической речи ребенка. Это продиктовано не техническими соображениями композиции материала или последовательности изложения, а внутренней логикой всей системы, в основе которой лежит непосредственная связь между фактом наличия эгоцентрической речи в детском возрасте и гипотезой Пиаже о природе детского эгоцентризма.

Нам предстоит поэтому, если мы хотим действительно глубоко всмотреться в самую основу этой теории, остановиться на ее фактических предпосылках, на учении об эгоцентрической речи ребенка. Нас в данном случае интересует эта глава в исследованиях Пиаже не сама по себе. В задачи нашего очерка не может входить разбор всех отдельных исследований, составляющих богатейшее содержание книги Пиаже, или даже главнейших из них, хотя бы даже в самых сжатых чертах.

Задачи этого очерка существенно иные. Они состоят в том, чтобы охватить единым взглядом всю систему в целом, вскрыть и критически осмыслить не везде ясно видные нити, теоретически связывающие эти отдельные исследования в единое целое, короче говоря—вскрыть философию этого исследования.

С этой только точки зрения, с точки зрения фактического обоснования этой философии, с точки зрения центрального значения данного пункта для связей, идущих во все стороны, мы и должны подвергнуть данную частную проблему специальному рассмотрению. Как уже сказано, это критическое рассмотрение не может быть иным, как фактическим, т. е. в конечном счете оно должно опираться также на клинические и экспериментальные исследования.

IV

Основное содержание учения Пиаже об эгоцентрической речи, если оставить в стороне чисто фактическую часть вопроса, достаточно ясно изложенную в его книге, и сосредоточить внимание на теоретическом освещении, заключается в следующем. Речь ребенка раннего возраста в большей своей части эгоцентрична. Она не служит целям сообщения, не выполняет коммуникативных функций, она только скандирует, ритмизирует, сопровождает деятельность и переживания ребенка, как аккомпанимент сопровождает основную мелодию.

При этом она ничего существенно не изменяет ни в деятельности ребенка, ни в его переживаниях, как аккомпанимент, по существу дела, не вмешивается в ход и строй основной мелодии, которую он сопровождает. Между тем и другим есть скорее некоторая согласованность, чем внутренняя связь.

Эгоцентрическая речь ребенка в описаниях Пиаже предстоит перед нами как некоторый побочный продукт детской активности, как обнаружение эгоцентрического характера его мышления. Для ребенка в эту пору верховным законом является игра; изначальной формой его мышления, как говорит Пиаже, является некое миражное воображение, и оно находит свое выражение в эгоцентрической речи ребенка.

Итак первое положение, которое кажется нам чрезвычайно существенным, с точки зрения всего дальнейшего хода нашего рассуждения, заключается в том, что эгоцентрическая речь не выполняет никакой объективно полезной, нужной функции в поведении ребенка. Это—речь для себя, для собственного удовлетворения, которой могло бы и не быть, в результате чего ничто существенно не изменилось бы в детской деятельности. Можно сказать, что эта подчиненная всецело эгоцентрическим мотивам детская речь, почти непонятная окружающим, является как бы вербальным сновидением ребенка или во всяком случае продуктом его психики, стоящим ближе к логике мечты и сновидения, чем к логике реалистического мышления.

С этим вопросом о функции детской эгоцентрической речи непосредственно связано *второе положение этого учения, именно—положение* о судьбе детской эгоцентрической речи. Если эгоцентрическая речь *является выражением детской сновидной мысли, если она ни* для чего не нужна, не выполняет никакой функции в поведении ребенка, *является побочным продуктом детской активности*, сопровождает его деятельность и переживания, как аккомпанимент, то естественно признать в ней симптом слабости, незрелости детского мышления и естественно ожидать, что в процессе детского развития этот симптом будет исчезать.

Функционально бесполезный, непосредственно не связанный со структурой деятельности ребенка, этот аккомпанимент постепенно будет звучать все глуше и глуше, пока наконец не исчезнет вовсе из обихода детской речи.

Фактические исследования Пиаже действительно показывают, что коэфициент эгоцентрической речи падает по мере роста ребенка. К 7—8 годам он приближается к нулю, и это знаменует собой тот факт, что эгоцентрическая речь не свойственна ребенку, перешедшему за порог школьного возраста. Правда, Пиаже полагает, что, отбросив эгоцентрическую речь, ребенок не расстается со своим эгоцентризмом как с определяющим фактором мышления, но этот фактор как бы смещается, переносится в другую плоскость, начинает господствовать в сфере отвлеченного словесного мышления, обнаруживая себя уже в новых симптомах, непосредственно не похожих на эгоцентрические высказывания ребенка.

Итак в полном согласии с утверждением о том, что эгоцентрическая речь ребенка не выполняет никакой функции в его поведении, Пиаже утверждает дальше, что эгоцентрическая речь просто отмирает, свертывается, исчезает на пороге школьного возраста. Этот вопрос о функции и судьбе эгоцентрической речи непосредственно связан со всем учением в целом и составляет как бы живой нерв всей теории эгоцентрической речи, развиваемой Пиаже.

Нами был подвергнут экспериментальному и клиническому исследованию вопрос о судьбе и функции эгоцентрической речи в детском возрасте [1]. Эти исследования привели нас к установлению некоторых чрезвычайно существенных моментов, характеризующих интересующий нас процесс, и привели нас к иному пониманию психологической природы эгоцентрической речи ребенка, нежели то, которое развивает Пиаже.

Основное содержание, ход и результаты этого исследования мы не станем сейчас излагать, все это изложено в другом месте и сейчас не вызывает интереса само по себе. Нас сейчас может интересовать только то, что мы можем почерпнуть из него для фактического подтверждения или опровержения основных выдвинутых Пиаже положений, на которых, напомним это, держится все учение о детском эгоцентризме.

Наши исследования привели нас к выводу, что эгоцентрическая речь ребенка очень рано начинает выполнять в его деятельности чрезвычайно своеобразную роль. Мы постарались проследить в своих опытах, в общем сходных с опытами Пиаже, чем вызывается эгоцентрическая речь ребенка, какие причины порождают ее.

Для этого мы организовали поведение ребенка таким же образом, как и Пиаже, с той только разницей, что мы ввели целый ряд затрудняющих поведение ребенка моментов. Например там, где дело шло о свободном рисовании детей, мы затрудняли обстановку тем, что в нужную минуту у ребенка не оказалось под рукой необходимого ему цветного карандаша, бумаги, краски и т. д. Короче говоря, мы вызывали экспериментально нарушения и затруднения в свободном течении детской деятельности.

Наши исследования показали, что коэфициент эгоцентрической детской речи, подсчитанный только для этих случаев затруднений, быстро возрастает почти вдвое по сравнению с нормальным коэфициентом Пиаже и с коэфициентом, вычисленным для тех же детей в ситуации без затруднений. Наши дети показали таким образом нарастание эгоцентрической речи во всех тех случаях, где они встречались с затруднениями. Ребенок, натолкнувшись на затруднение, пытался осмыслить положение: «Где карандаш, теперь мне нужен синий карандаш; ничего, я вместо этого нарисую красным и смочу водой, это потемнеет и будет, как синее». Все это—рассуждения с самим собой.

При подсчете тех же самых случаев, но без экспериментально вызванных нарушений деятельности, мы получили даже несколько

[1] Эти исследования были проведены нами в теснейшем сотрудничестве с А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьевым, Р. Е. Левиной и др. См. краткий отчет в трудах IX Международного конгресса по психологии в Нью-Хэвене (1929).

более низкий коэфициент, чем у Пиаже. Таким образом мы приобретаем право полагать, что затруднения или нарушения гладко текущей деятельности являются одним из главных факторов, вызывающих к жизни эгоцентрическую речь.

Читатель книги Пиаже легко увидит, что сам по себе найденный нами факт может быть легко теоретически сопоставлен с двумя мыслями, с двумя теоретическими положениями, неоднократно развиваемыми Пиаже на протяжении его изложения.

Это, во-первых, закон осознания, формулировка которого принадлежит Клапареду и который гласит, что затруднения и нарушения в автоматически текущей деятельности приводят к осознанию этой деятельности, затем положение о том, что появление речи всегда свидетельствует об этом процессе осознания. Нечто подобное могли мы наблюдать у наших детей: у них эгоцентрическая речь, т. е. попытка в словах осмыслить ситуацию, наметить выход, спланировать ближайшее действие, возникла в ответ на трудности в том же положении, только несколько более сложного порядка.

Ребенок старшего возраста вел себя несколько иначе: он всматривался, обдумывал (о чем мы судим по значительным паузам), затем находил выход. На вопрос, о чем он думал, он всегда давал ответы, которые в значительной степени можно сблизить с мышлением вслух дошкольника. Мы таким образом предполагаем, что та же операция, которая у дошкольника совершается в открытой речи, совершается у школьника уже в речи внутренней, беззвучной.

Но об этом мы скажем несколько дальше. Возвращаясь к вопросу об эгоцентрической речи, мы должны сказать, что, видимо, эгоцентрическая речь, помимо чисто экспрессивной функции и функции разряда, помимо того, что она просто сопровождает детскую активность, очень легко становится средством мышления в собственном смысле, т. е. *начинает выполнять функцию образования плана разрешения* задачи, возникающей в поведении. Для иллюстрации ограничимся одним примером. Ребенок (5; 2) рисует—в наших опытах—трамвай: обводя карандашом линию, которая должна изображать одно из колес, ребенок с силой нажимает на карандаш. Графит ломается. Ребенок пытается все же, с силой нажимая карандашом на бумагу, замкнуть круг колеса, но на бумаге не остается ничего кроме вогнутого следа от сломанного карандаша. Ребенок произносит тихо, как будто про себя: «Оно сломанное», и начинает красками, отложив карандаш, рисовать поломанный, находящийся после катастрофы в ремонте, вагон, продолжая говорить время от времени сам с собой по поводу изменившегося сюжета его рисунка. Это случайно возникшее эгоцентрическое высказывание ребенка настолько ясно связано со всем ходом его деятельности, настолько очевидно образует поворотный пункт всего его рисования, настолько недвусмысленно говорит об осознании ситуации и затруднения, о поисках выхода и создания плана и нового намерения, которые определили весь путь дальнейшего поведения, короче, настолько неотличимо по всей своей функции от типического процесса мышления, что принять его за простой аккомпанимент, не вмешивающийся в течение основной мело-

дии, за побочный продукт детской активности, просто невозможно.

Мы не хотим вовсе сказать, что эгоцентрическая речь ребенка проявляется всегда только в этой функции. Мы не хотим утверждать далее, что эта интеллектуальная функция эгоцентрической речи возникает у ребенка сразу. В наших опытах мы могли проследить достаточно подробно чрезвычайно сложные структурные изменения и сдвиги во взаимном сплетении эгоцентрической речи ребенка и его деятельности.

Мы могли наблюдать, как ребенок в своих эгоцентрических высказываниях, сопровождающих его практическую деятельность, отражает и фиксирует конечный результат или главные поворотные моменты своей практической операции; как эта речь, по мере развития деятельности ребенка, сдвигается все более и более к середине, а затем к началу самой операции, приобретая функции планирования и направления будущего действия. Мы наблюдали, как слово, выражающее итог действия, неразрывно сплеталось с этим действием и именно в силу того, что оно запечатлевало и отражало в себе главнейшие структурные моменты практической интеллектуальной операции, само начинало освещать и направлять действие ребенка, подчиняя его намерению и плану, поднимая его на ступень целесообразной деятельности.

Здесь происходило нечто, близко напоминающее давно сделанные фактические наблюдения в отношении сдвига слова и рисунка в первоначальной изобразительной деятельности ребенка. Как известно, ребенок, берущий впервые в руки карандаш, сначала рисует, а затем называет то, что у него получилось. Постепенно, по мере развития его деятельности, называние темы рисунка сдвигается к середине процесса, а затем оно идет наперед, определяя цель будущего действия и намерение того, кто его выполняет.

Нечто подобное происходит и с эгоцентрической речью ребенка вообще, и мы склонны в этом сдвиге называния в процессе детского рисования видеть частный случай более общего закона, о котором мы говорили. Но в наши задачи сейчас не входит ни более близкое определение удельного веса данной функции в ряду других функций, выполняемых эгоцентрической речью, ни более близкое рассмотрение всей динамики структурных и функциональных сдвигов в развитии эгоцентрической речи ребенка,—об этом в другом месте.

Нас же интересует существенно иное: функция и судьба эгоцентрической речи. В зависимости от пересмотра вопроса о функции эгоцентрической речи стоит и вопрос об истолковании того факта, что эгоцентрическая речь исчезает на пороге школьного возраста. Здесь прямое экспериментальное исследование самой сути вопроса чрезвычайно затруднено. В эксперименте мы находим только косвенные данные, которые дают повод для построения намеченной нами гипотезы, заключающейся в том, что в эгоцентрической речи мы склонны видеть переходную стадию в развитии речи от внешней к внутренней.

Сам Пиаже, разумеется, не дает для этого никакого основания и нигде не указывает на то, что эгоцентрическую речь следует рас-

сматривать в качестве переходного этапа. Напротив, Пиаже считает, что судьба эгоцентрической речи—отмирание, вопрос же о развитии внутренней речи ребенка остается во всем его исследовании вообще наиболее темным из всех вопросов детской речи, и возникает представление, что внутренняя речь,—если понимать под этим внутреннюю в психологическом смысле слова речь, т. е. речь, исполняющую внутренние функции, аналогичные эгоцентрической внешней речи,—предшествует внешней или социализированной речи.

Как ни чудовищно это положение с точки зрения генетической, мы думаем, что именно к такому выводу должен был бы притти Пиаже, если бы он последовательно и до конца развил свой тезис о том, *что социализированная речь возникает позже эгоцентрической* и утверждается только после ее отмирания.

Однако, несмотря на теоретические взгляды самого Пиаже, целый ряд объективных данных в его исследовании, отчасти и собственные наши исследования говорят в пользу того предположения, которое мы сделали выше и которое конечно является только гипотезой, но с точки зрения всего того, что мы знаем сейчас о развитии детской речи, гипотезой, наиболее состоятельной в научном отношении.

В самом деле, стоит только сравнить количественно эгоцентрическую речь ребенка с эгоцентрической речью взрослого, для того чтобы заметить, что взрослый гораздо богаче своей эгоцентрической речью, ибо все, что мы обдумываем молча, является с точки зрения функциональной психологии такой эгоцентрической, а не социальной речью. Уотсон сказал бы, что она является речью, служащей для *индивидуального, а не социального приспособления.*

Таким образом первое, что роднит внутреннюю речь взрослого человека с эгоцентрической речью дошкольника, это общность функций: и та и другая есть речь для себя, отделившаяся от речи социальной, выполняющей задачи сообщения и связи с окружающими. Стоит только прибегнуть в психологическом эксперименте к способу, предложенному Уотсоном, и заставить решать человека какую-нибудь мыслительную задачу вслух, т. е. вызвать обнаружение его внутренней речи, и мы сейчас же увидим глубокое сходство, существующее между этим мышлением вслух взрослого человека и эгоцентрической речью ребенка.

Второе, что роднит внутреннюю речь взрослого человека с эгоцентрической речью ребенка,—это их структурные особенности. В самом деле Пиаже уже удалось показать, что эгоцентрическая речь обладает следующим свойством: она непонятна окружающим, если ее записать просто в протокол, т. е. оторвать от того конкретного действия, от той ситуации, в которой она родилась.

Она понятна только для себя, она сокращена, она обнаруживает тенденцию к пропускам или коротким замыканиям, она опускает то, что находится перед глазами, и таким образом она претерпевает *сложные* структурные изменения.

Достаточно простейшего анализа для того, чтобы показать, что эти структурные изменения имеют тенденцию, совершенно сходную с той, которую можно признать как основную структурную тенден-

цию внутренней речи, именно тенденцию к сокращению. Наконец устанавливаемый Пиаже факт быстрого отмирания эгоцентрической речи в школьном возрасте позволяет предположить, что в данном случае происходит не просто отмирание эгоцентрической речи, а ее превращение во внутреннюю речь или уход ее внутрь.

К этим теоретическим соображениям мы хотели бы прибавить еще соображение, продиктованное экспериментальным исследованием, которое, показывает, как в одной и той же ситуации у дошкольника и у школьника возникает то эгоцентрическая речь, то молчаливое обдумывание, т. е. процессы внутренней речи. Это исследование показало нам, что критическое сравнение в переходном по отношению к эгоцентрической речи возрасте одинаковых экспериментальных ситуаций приводит к установлению того несомненного факта, что процессы молчаливого обдумывания могут быть с функциональной стороны эквивалентными процессам эгоцентрической речи.

Если бы наше предположение сколько-нибудь оправдалось в ходе дальнейших исследований, мы могли бы сделать вывод, что процессы внутренней речи образуются и складываются у ребенка примерно в первом школьном возрасте, и это дает основание быстрому падению коэфициента эгоцентрической речи в школьном возрасте.

В пользу этого говорят наблюдения Леметра и других авторов над внутренней речью в школьном возрасте. Эти наблюдения показали, что тип внутренней речи у школьника является еще в высшей степени лабильным, неустановившимся, что говорит в пользу того, что перед нами генетически молодые, недостаточно оформившиеся и неопределившиеся процессы. Таким образом, если бы мы хотели суммировать основные результаты, к которым приводит нас фактическое исследование, мы могли бы сказать, что как функция, так и судьба эгоцентрической речи в свете новых фактических данных отнюдь не подтверждают приведенного выше положения Пиаже, рассматривающего эгоцентрическую речь ребенка как прямое выражение эгоцентризма его мысли.

Приведенные нами выше соображения не говорят в пользу того, что до 6—7 лет дети думают и действуют более эгоцентрично, чем взрослые. Во всяком случае эгоцентрическая речь в рассмотренном нами разрезе не может явиться подтверждением этого.

Интеллектуальная функция эгоцентрической речи, стоящая повидимому в непосредственной связи с развитием внутренней речи и ее функциональных особенностей, ни в какой мере не является прямым отражением эгоцентризма детской мысли, но показывает, что эгоцентрическая речь очень рано при соответствующих условиях становится средством реалистического мышления ребенка.

Поэтому основной вывод, который делает Пиаже из своего исследования и который позволяет ему перейти от наличия эгоцентрической речи в детском возрасте к гипотезе об эгоцентрическом характере детского мышления, снова не подтверждается фактами. Пиаже полагает, что если речь ребенка в $6^1/_2$ лет на 44—47% эгоцентрична, то и мышление ребенка в $6^1/_2$ лет также еще эгоцентрично в размерах от 44 до 47%. Но наши опыты показали, что между эгоцентрической

речью и эгоцентрическим характером мышления может не существовать никакой связи.

В этом главный интерес наших исследований в том разрезе, который определяется задачами этого очерка. Это—несомненный, установленный экспериментально факт, который остается в силе независимо от того, насколько состоятельной или несостоятельной окажется связываемая нами с этим фактом гипотеза. Повторяем, это—факт, что эгоцентрическая речь ребенка может не только не являться выражением *эгоцентрического мышления, но и выполнять функцию прямо* противоположную эгоцентрическому мышлению, функцию реалистического мышления, сближаясь не с логикой мечты и сновидения, а с логикой разумного, целесообразного действия и мышления.

Таким образом прямая связь между фактом эгоцентрической речи и вытекающим из этого факта признанием эгоцентрического характера детского мышления не выдерживает экспериментальной критики.

Это—главное и основное, это—центральное, а вместе с этой связью падает и главное фактическое основание, на котором построена концепция детского эгоцентризма, несостоятельность которой с теоретической стороны, с точки зрения общего учения о развитии мышления мы пытались раскрыть в предшествующей главе.

Правда, Пиаже указывает и в ходе своего исследования и в заключающем его резюме, что эгоцентрический характер детской мысли был установлен не одним рассмотренным нами, но тремя специальными исследованиями. Однако, как мы указывали уже выше, первое *исследование, посвященное эгоцентрической речи, является основным* и наиболее прямым из всех фактических доказательств, приводимых Пиаже; именно оно позволяет Пиаже непосредственно перейти от результатов исследования к формулировке основной гипотезы; два остальных служат как бы проверкой первого исследования.

Они служат скорее для распространения силы доказательства, заключенного в первом, чем существенно новыми фактическими основаниями, поддерживающими основную концепцию. Так второе исследование показало, что даже в социализированной части детского языка замечаются эгоцентрические формы речи, и, наконец, третье исследование, по признанию самого Пиаже, послужило приемом проверки первых двух и позволило точнее выяснить причины детского эгоцентризма.

Само собой разумеется, что в ходе дальнейшего исследования тех проблем, которые пытается объяснить теория Пиаже, и эти два основания должны подвергнуться тщательной экспериментальной разработке. Но задачи настоящего очерка заставляют нас оставить *в стороне оба эти фактические исследования, как не вносящие по существу* ничего принципиально нового в основной ход доказательства и рассуждения, приводящий Пиаже к теории детского эгоцентризма.

V

Нас должны интересовать сейчас в соответствии с целями нашей статьи гораздо больше те общие принципиальные выводы положи-

тельного характера, которые могут быть сделаны на основании экспериментальной критики первого из трех китов, на которых покоится детский эгоцентризм у Пиаже, а эти выводы немаловажны для правильной оценки теории Пиаже в целом. Они снова возвращают нас к теоретическому рассмотрению вопроса и подводят вплотную к некоторым итогам, намеченным, но не сформулированным в предшествующих главах.

Дело в том, что мы решились привести некоторые скудные результаты собственных исследований и сформулировать построенную на них гипотезу не столько из-за того, что с их помощью нам удалось перерезать связь между фактическим основанием и теоретическим выводом в теории детского эгоцентризма Пиаже, но и потому, что они позволяют наметить, с точки зрения развития детского мышления, гораздо более широкую перспективу, определяющую направление и сплетение основных линий в развитии детского мышления и речи.

Эта лейт-линия в развитии детского мышления, с точки зрения теории Пиаже, проходит в общем по основному тракту: от аутизма к социализированной речи, от миражного воображения к логике отношений. Пользуясь выражением самого Пиаже, уже приведенным выше, можно сказать, что он стремится проследить, как ассимилируются, т. е. деформируются психологической субстанцией ребенка, социальные влияния, оказываемые на него речью и мышлением окружающих его взрослых людей. История детской мысли для Пиаже—это история постепенной социализации глубоко интимных, внутренних, личных, аутистических моментов, определяющих детскую психику. Социальное лежит в конце развития, даже социальная речь не предшествует эгоцентрической, но следует за ней в истории развития.

С точки зрения развитой нами гипотезы основные линии развития детского мышления располагаются в ином направлении, и только что изложенная нами точка зрения представляет важнейшие генетические отношения в этом процессе развития в извращенном виде. Нам думается, что, помимо приведенных выше сравнительно ограниченных фактических данных, в пользу этого говорит все огромное множество фактов, известных нам о развитии детской речи, все без исключения, что мы знаем об этом недостаточно еще изученном процессе.

Мы будем для ясности и связности мысли отправляться от развитой выше гипотезы.

Если наша гипотеза не обманывает нас, то ход развития, который приводит к тому пункту, где исследователь отмечает богатый расцвет эгоцентрической речи ребенка, должен быть представлен в совершенно ином виде, чем это обрисовано нами выше при изложении взгляда Пиаже. Больше того, в известном смысле путь, приводящий к возникновению эгоцентрической речи, является прямо противоположным тому, который обрисован в исследованиях Пиаже. Если мы сумеем предположительно определить направление движения развития на небольшом отрезке—от момента возникновения и до момента исчезновения эгоцентрической речи,—то мы сумеем тем самым сделать наши

предположения доступными проверке с точки зрения того, что нам известно о направлении процесса развития в целом.

Иными словами, мы сумеем проверить закономерности, найденные нами для данного отрезка, вставив их в контекст тех закономерностей, которым подчинен весь путь развития в целом. Таков будет метод нашей проверки.

Попытаемся теперь в кратких словах описать этот путь развития на интересующем нас отрезке. Схематически рассуждая, можно сказать, что наша гипотеза обязывает нас представить весь ход развития в следующем виде. *Первоначальной функцией речи является функция сообщения, социальной связи, воздействия на окружающих как со стороны взрослых, так и со стороны ребенка. Таким образом первоначальная речь ребенка—чисто социальная;* социализированной ее *было бы назвать неправильно, поскольку с этим словом связывается* представление о чем-то изначально несоциальном и становящемся *таковым лишь в процессе своего изменения и развития.*

Лишь далее, в процессе роста, социальная речь ребенка, которая *является многофункциональной, развивается по принципу диференциации* отдельных функций и в известном возрасте довольно резко диференцируется на эгоцентрическую и коммуникативную речь. Мы предпочитаем так назвать ту форму речи, которую Пиаже называет социализированной как по тем соображениям, которые нами уже высказаны выше, так и потому, что, как увидим ниже, обе эти формы речи являются, с точки зрения нашей гипотезы, одинаково социальными, но разно направленными функциями речи. Таким образом эгоцентрическая речь согласно этой гипотезе возникает на основе социальной путем перенесения ребенком социальных форм поведения, форм коллективного сотрудничества в сферу личных психологических функций.

Эта тенденция ребенка применять по отношению к себе те же формы поведения, которые прежде являлись социальными формами поведения, прекрасно известна Пиаже и хорошо им использована в настоящей книге при объяснении возникновения детского размышления из спора. Пиаже показал достаточно убедительно, как детское размышление возникает после того, как в детском коллективе возникает спор в истинном смысле этого слова, как только в споре, в дискуссии появляются те функциональные моменты, которые дают начало развитию размышления.

Нечто подобное происходит, по нашему мнению, и тогда, когда ребенок начинает разговаривать сам с собой—совершенно так же, как он прежде разговаривал с другими; когда он начинает, разговаривая сам с собой, думать вслух там, где ситуация вынуждает его к тому.

На основе эгоцентрической речи ребенка, отщепившейся от социальной речи, возникает затем внутренняя речь ребенка, являющаяся основой его мышления как аутистического, так и логического. Следовательно в эгоцентризме детской речи, описанном Пиаже, мы склонны видеть важнейший в генетическом отношении момент перехода от внешней речи к внутренней. Если мы внимательно проанализируем

фактический материал, приводимый Пиаже, мы увидим, что, сам того не сознавая, Пиаже наглядно показал, каким образом речь внешняя переходит в речь внутреннюю.

Он показал, что эгоцентрическая речь является внутренней речью по своей психологической функции и внешней речью по своей физиологической природе. Речь таким образом становится психологически внутренней раньше, чем она становится действительно внутренней. Это позволяет нам выяснить, как происходит процесс образования внутренней речи. Он совершается путем разделения функций речи, путем обособления эгоцентрической речи, путем ее постепенного сокращения и, наконец, путем ее превращения во внутреннюю речь.

Эгоцентрическая речь и есть переходная форма от речи внешней к речи внутренней; вот почему она представляет такой огромный теоретический интерес.

Вся схема в целом принимает следовательно такой вид: социальная речь—эгоцентрическая речь—внутренняя речь. Эту схему, с точки зрения последовательности образующих ее моментов, мы можем противопоставить, с одной стороны, традиционной теории образования внутренней речи, которая намечает такую последовательность моментов: внешняя речь—шопот—внутренняя речь, а с другой стороны,—схема Пиаже, которая намечает следующую генетическую последовательность основных моментов в развитии речевого логического мышления: внеречевое аутистическое мышление—эгоцентрическая речь и эгоцентрическое мышление—социализированная речь и логическое мышление.

Первую из этих схем мы привели только для того, чтобы показать, что, в сущности говоря, она методологически оказывается в высшей степени родственной схеме Пиаже при всей чуждости фактического содержания этих обеих формул. Подобно тому как автор этой формулы Уотсон предполагает, что переход от внешней речи к внутренней должен совершаться путем промежуточной ступени, через шопот, так Пиаже намечает переход от аутистической формы мысли к логической путем промежуточной ступени—через эгоцентрическую речь и эгоцентрическое мышление.

Таким образом один и тот же пункт в развитии мышления ребенка, обозначаемый нами как эгоцентрическая речь ребенка, представляется, с точки зрения этих схем, лежащим на двух совершенно различных трактах детского развития. Для Пиаже это—переходная ступень от аутизма к логике, от интимно-индивидуального к социальному, для нас это—переходная форма от внешней речи к внутренней, от социальной речи к индивидуальной, в том числе и к аутистическому речевому мышлению[1].

---

[1] В связи с этим чрезвычайный интерес приобретает указание Блейлера, сделанное им в полемике с Юнгом, что «аутистическое мышление может тоже быть направленным; можно также, не переводя понятий на слова, мыслить направленно и реалистично (логично) подобно тому, как можно мыслить аутистически в словах. Следует подчеркнуть,—говорит он далее,—что именно слова и их ассоциации часто играют очень важную роль в аутистическом мышлении» (2, с. 9).

Мы видим таким образом, до какой степени различной рисуется картина развития в зависимости от различного понимания того пункта, исходя из которого мы пытаемся восстановить всю картину в целом.

Мы можем сформулировать таким образом основной вопрос, перед которым мы очутились в ходе нашего рассуждения, следующим образом. Как идет процесс развития детского мышления: от аутизма, от миражного воображения, от логики сновидения к социализированной речи и логическому мышлению, переваливая в своем критическом пункте через эгоцентрическую речь, или процесс развития идет обратным путем от социальной речи ребенка через перевал его эгоцентрической речи к его внутренней речи и мышлению (в том числе и аутистическому).

Достаточно выразить вопрос в этой форме, чтобы увидеть, что мы по существу дела вернулись к тому самому вопросу, который мы теоретически пытались атаковать в предшествующих главах. В самом деле, там мы занимались рассмотрением вопроса о теоретической состоятельности с точки зрения учения о развитии в целом основного положения, заимствованного Пиаже из психоанализа и гласящего, что первичной ступенью в истории развития мысли является аутистическое мышление.

Подобно тому как там мы вынуждены были притти к признанию несостоятельности этого положения, так точно сейчас, описав полный круг, критически исследовав самое основание этой идеи, мы приходим снова к тому же самому выводу о том, что перспектива и основное направление развития детского мышления представлены в интересующей нас концепции в неправильном виде.

Действительное движение процесса развития детского мышления совершается не от индивидуального к социализированному, а от социального к индивидуальному,—таков основной итог как теоретического, так и экспериментального исследования интересующей нас проблемы.

VI

Мы можем подвести итоги нашему несколько затянувшемуся рассмотрению концепции детского эгоцентризма в теории Пиаже.

Мы старались показать, что, рассматривая эту концепцию с точки зрения филогенетического и онтогенетического развития, мы неизбежно приходим к выводу относительно того, что в самой ее основе лежит превратное представление относительно генетической полярности аутистического и реалистического мышления. В частности мы старались развить ту мысль, что с точки зрения биологической эволю-

---

Мы могли бы присоединить к этому два замечательных факта, установлением которых мы обязаны специальным исследованиям. Первый состоит в том, что быстрый прогресс аутистического мышления у ребенка после двух лет, который отмечает и Блейлер, стоит в несомненной связи с завоеванием речи и даже больше—в прямой зависимости от этого последнего. Второй относится к эпохе полового созревания, и содержание его составляет столь же прямая зависимость мощного подъема и расцвета воображения подростка от складывающейся в этом возрасте функции образования понятий.

ции является несостоятельным допущение, будто аутистическая форма мышления является первичной, изначальной в истории психологического развития.

Далее мы пытались рассмотреть фактические основы, на которых покоится эта концепция, т. е. учение об эгоцентрической речи, в которой автор видит прямое проявление и обнаружение детского эгоцентризма. Мы снова должны были притти к выводу, на основании анализа развития детской речи, что представление об эгоцентрической речи *как о прямом обнаружении эгоцентризма детского мышления* не встречает фактически подтверждения ни с функциональной, ни со структурной стороны.

Мы видели далее, что связь между эгоцентризмом мышления и речью для себя отнюдь не оказывается постоянной и необходимой величиной, определяющей характер детской речи.

Наконец мы стремились показать, что эгоцентрическая речь ребенка не является побочным продуктом его активности, как бы внешним проявлением его внутреннего эгоцентризма, который изживается ребенком к 7—8 годам. Напротив: эгоцентрическая речь предстала перед нами в свете приведенных выше данных как переходная ступень в развитии речи от внешней к внутренней.

Таким образом и фактическое основание интересующей нас концепции оказывается поколебленным, а вместе с ним падает и вся концепция в целом.

Нам остается сейчас в заключительных словах последних глав обобщить несколько те результаты, к которым мы пришли.

Первое и основное положение, которое мы могли бы выдвинуть в качестве руководящей идеи всей нашей критики, мы могли бы сформулировать следующим образом: мы думаем, что сама постановка вопроса относительно двух различных форм мышления в психоанализе и в теории Пиаже является неверной. Нельзя противопоставлять удовлетворение потребностей приспособлению к действительности; нельзя спрашивать: что движет мышлением ребенка—стремление ли удовлетворить свои внутренние потребности или стремление приспособиться к объективной действительности, ибо само понятие потребности, если раскрыть его содержание, с точки зрения теории развития, само понятие это включает в себя представление о том, что потребность удовлетворяется путем известного приспособления к действительности.

Блейлер в приведенном выше отрывке достаточно убедительно показал, что младенец достигает удовлетворения своей потребности не потому, что он галлюцинирует о наслаждении,—удовлетворение его потребности наступает лишь после действительного приема пищи. *Точно так же если ребенок более старшего возраста предпочитает* действительное яблоко воображаемому, то он делает это не потому, чтобы он забывал о своих потребностях во имя приспособления к действительности, а именно потому, что его мышлением и его деятельностью движут его потребности.

Дело в том, что приспособления к объективной действительности ради самого приспособления, независимо от потребностей организма

или личности, не существует. Все приспособление к действительности направляется потребностями. Это достаточно банально, это—трюизм, который каким-то непонятным образом упускается из виду в рассматриваемой нами теории.

Потребность в пище, в тепле, в движении,—все эти основные потребности не являются движущими, направляющими силами, определяющими весь процесс приспособления к действительности, почему противоположение одной формы мышления, которая выполняет функции удовлетворения внутренних потребностей, другой форме, которая выполняет функции приспособления к действительности,—*само по себе лишено всякого смысла. Потребность и приспособление* необходимо рассматривать в их единстве. Тот же отрыв от действительности, который наблюдается в развитом аутистическом мышлении, стремящемся в воображении получить удовлетворение неудовлетворенных в жизни стремлений, является продуктом позднего развития. Аутистическое мышление обязано своим происхождением развитию реалистического мышления и основного его следствия—мышления в понятиях. Но Пиаже заимствует у Фрейда не только его положение, что принцип удовольствия предшествует принципу реальности (1, с. 372), но вместе с ним и всю метафизику принципа удовольствия, который превращается из служебного и биологически подчиненного момента в какое-то самостоятельное витальное начало, в primum movens—в перводвигателя всего психологического развития.

«Одной из заслуг психоанализа,—говорит Пиаже,—является то, что он показал, что аутизм не знает приспособления к действительности, ибо для «я» удовольствие является единственной пружиной. Единственная функция аутистической мысли—это стремление дать нуждам и интересам немедленное (бесконтрольное) удовлетворение, деформация действительности для того, чтобы пригнать ее к «я» (1, с. 401). С логической неизбежностью, оторвав удовольствие и потребности от приспособления к действительности и введя их в сан метафизического начала, Пиаже вынужден другой вид мышления—реалистическое мышление—представить как совершенно оторванное от реальных потребностей, интересов и желаний, как ч и с т о е м ы ш л е н и е. *Но такого мышления нет в природе, как нет потребностей без приспособления*, почему нельзя их разрывать и противопоставлять друг другу,—так точно нет у ребенка мышления ради чистой истины, оторванного от всего земного: от потребностей, желаний, интересов.

«Она стремится не к установлению истины, а к удовлетворению желания» (1, с. 95), говорит Пиаже, характеризуя аутистическую мысль в отличие от реалистической. Но разве всякое желание исключает всегда действительность или разве есть такая мысль (напомним: речь идет о детской мысли), которая абсолютно независимо от практических потребностей стремилась бы только к установлению истины ради самой истины. *Только лишенные всякого реального содержания пустые абстракции, только логические функции, только метафизические ипостаси мысли могут быть разграничены подобным образом*, но ни в коем случае не живые, реальные пути детского мышления.

В замечании по поводу Аристотелевской критики Пифагорова учения о числах и учения Платона об идеях, отдельных от чувственных вещей, В. Ленин говорит следующее:

«Идеализм первобытный: общее (понятие, идея) есть отдельное существо. Это кажется диким, чудовищно (вернее ребячески) нелепым. Но разве не в том же роде (совершенно в том же роде) современный идеализм, Кант, Гегель, идея бога? Столы, стулья, идеи стола и стула; мир и идея мира; вещь и «нумен», непознаваемая вещь в себе; связь земли и солнца, природы вообще—и закон, логос, бог. Раздвоение познания человека и возможность идеализма (религии) даны уже в первой элементарной абстракции. Подход ума человека к отдельной вещи, снятие слепка (понятие) с нее не есть простой, непосредственный, зеркальный мертвый акт, а сложный, раздвоенный, зигзагообразный, *включающий в себя возможность отлета фантазии от жизни*. Мало того: возможность превращения (притом незаметного, несознаваемого человеком превращения) абстрактного понятия, идеи в фантазию. Ибо и в самом простом обобщении, в элементарнейшей общей идее есть известный кусочек фантазии».

Нельзя яснее и глубже выразить ту мысль, что воображение и мышление в развитии своем являются противоположностями, единство которых заключено уже в самом первичном обобщении, в самом первом понятии, которое образует человек.

Это указание на единство противоположностей и их раздвоение, на зигзагообразное развитие мышления и фантазии, состоящее в том, что всякое обобщение есть, с одной стороны, отлет от жизни, а с другой стороны, есть более глубокое и верное отражение этой самой жизни в том, что есть известный кусочек фантазии во всяком общем понятии,—это указание открывает перед исследованием действительный путь изучения реалистического и аутистического мышления.

Если итти по этому пути, едва ли может остаться сомнение в том, что аутизм должен быть помещен не в начале развития детского мышления, что он представляет позднее образование, что он поляризуется как одна из противоположностей, включенных в развитие мысли.

Но в наших опытах мы можем отметить еще один чрезвычайно важный момент, новый с точки зрения этой теории, которую мы все время изучаем. Мы видели, что эгоцентрическая речь ребенка представляет собой не оторванную от действительности, от практической деятельности ребенка, от его реального приспособления, висящую в воздухе речь. Мы видели, что эта речь входит необходимым составным моментом в разумную деятельность ребенка, сама интеллектуализируется, занимая ум у этих первичных целесообразных действий, и начинает *служить средством образования намерения и плана в более* сложной деятельности ребенка.

Деятельность, практика—вот те новые моменты, которые позволяют раскрыть функции эгоцентрической речи с новой стороны, во всей их полноте и наметить совершенно новую сторону в развитии *детского мышления, которая, как другая сторона луны*, остается обычно вне поля зрения наблюдателей.

Пиаже утверждает, что вещи не обрабатывают ум ребенка. Но мы видели, что в реальной ситуации, там, где эгоцентрическая речь ребенка связана с его практической деятельностью, там, где она связана с мышлением ребенка, вещи действительно обрабатывают ум ребенка. Вещи—значит действительность, но действительность, не пассивно отражаемая в восприятиях ребенка, не познаваемая им с отвлеченной точки зрения, а действительность, с которой он сталкивается в процессе своей практики.

Этот новый момент, эта проблема действительности и практики и их роли в развитии детского мышления существенно изменяют всю картину в целом, но мы должны будем вернуться к ним ниже, при рассмотрении и методологической критике основных линий теории Пиаже.

VII

Если мы обратимся ко всей современной психологии в целом и в частности к детской психологии, мы сумеем легко открыть в ней новую тенденцию, которая определяет развитие психологии в последнее время. Эту тенденцию очень хорошо выразил в итоге непосредственного впечатления от современного психологического эксперимента один из испытуемых немецкого психолога Аха. Он, по окончании опыта, к удовлетворению экспериментатора, который рассказывает об этом в предисловии к своему исследованию, сказал: «Но ведь это же экспериментальная философия».

Это сближение психологических исследований с философскими проблемами, попытка в процессе психологического исследования непосредственно развить вопросы, имеющие первостепенное значение для ряда философских проблем и—обратно—сами зависящие в своей постановке и в своем разрешении от философского понимания, проникают все современное исследование.

Мы не станем приводить примеры, иллюстрирующие это положение. Укажем только на то, что рассматриваемое нами сейчас исследование Пиаже все время протекает на этой грани философского и психологического исследования. Пиаже сам говорит, что логика ребенка—область настолько бесконечно сложная, что здесь на каждом шагу наталкиваешься на подводные камни, на проблемы логики и даже часто—теории познания. Сохранить в этом лабиринте определенное направление и избегнуть проблем, чуждых психологии,—вещь не всегда легкая.

Наибольшей опасностью представляется Пиаже преждевременное обобщение результатов опыта и риск очутиться во власти предвзятых идей, во власти предубеждений логической системы. Поэтому, как мы уже говорили, автор принципиально воздерживается от слишком систематического изложения и тем более от всяких обобщений, выходящих за пределы психологии ребенка. Его намерение—ограничиться исключительно анализом фактов и не вдаваться в философию этих фактов. Однако он должен признать, что логика, история философии и теория познания суть области, которые больше, чем это может казаться, связаны с развитием логики ребенка. А потому,

хочет он того или не хочет, он волей-неволей затрагивает целый ряд проблем из этих смежных областей, хотя с удивительной последовательностью обрывает ход своей мысли всякий раз, когда она подходит вплотную к роковой грани—философии.

Клапаред в предисловии к книге Пиаже указывает на то, что Пиаже счастливо сочетает в себе природного биолога-натуралиста, сменившего охоту за моллюсками на охоту за психологическими фактами, человека, усвоившего все принципы естественно-научного мышления, человека, обладающего способностью заставить свои материалы говорить, вернее, способностью слушать, что они говорят, и одного из ученых, наиболее осведомленных в философских вопросах. «Ему известен всякий самый темный уголок, всякая ловушка старой логики, логики учебников. Он целиком за новую логику, он в курсе самых тонких проблем теории познания, но превосходное знание этих различных областей не только не наталкивает его на рискованные рассуждения, а наоборот, позволяет ему четко обозначить границу, отделяющую психологию от философии, и оставаться строго по сю сторону рокового рубежа. Труд его—чисто научный» (1, с. 62).

В этом последнем утверждении мы не можем согласиться с Клапаредом, ибо, как мы постараемся показать ниже, Пиаже не удалось, да и по существу дела не могло удасться избегнуть философских построений, ибо само отсутствие философии есть совершенно определенная философия. Попытка остаться всецело в пределах чистого эмпиризма характерна для всего исследования Пиаже. Боязнь связать себя с какой-нибудь предвзятой философской системой сама по себе является симптомом определенного философского мировоззрения, которые мы попытаемся сейчас раскрыть в его главнейших и основных чертах.

Мы рассматривали выше концепцию детского эгоцентризма, который покоится у Пиаже на основе учения об эгоцентрической детской речи и к которому Пиаже сводит все черты, характеризующие логику ребенка. Это рассмотрение привело нас к выводу о видимой несостоятельности, теоретической и фактической, этой основной концепции, к выводу относительно того, что ход детского развития представлен в извращенном виде в этой теории.

Было бы невозможно, с точки зрения задачи настоящего очерка, говорить о всех следствиях детского эгоцентризма. Это значило бы рассматривать шаг за шагом все те главы, из которых составлено исследование Пиаже, и в конечном счете превратить критический очерк в другую работу, повторяющую темы Пиаже, но в ином разрезе. Мы думаем, что задача наша существенно иная. Она заключается в том, чтобы облегчить читателю критическое усвоение всего того богатейшего фактического материала и тех первичных обобщений, которые содержатся в книге Пиаже. А для этого нам необходимо рассмотреть методологическую сторону всех исследований Пиаже и критически ее взвесить.

Мы могли бы начать с основного и центрального момента, который является определяющим для логики научного мышления Пиаже.

Мы имеем в виду проблему причинности. Пиаже заканчивает книгу сжатой и выразительной главой, посвященной проблеме предпричинности у ребенка. Конечным выводом из анализа логики ребенка является для Пиаже вывод о том, что ребенку чуждо еще понятие причинности и что та стадия, на которой находится мышление ребенка, обращающегося к этой проблеме, могла бы быть правильнее всего названа стадией предпричинности.

Эта проблема занимает такое видное место во всей теории Пиаже, что он посвятил особый, четвертый том своего исследования выяснению понятия о физической причинности у ребенка. Это новое специальное исследование снова привело его к выводу относительно отсутствия причинности, в собственном смысле слова, в представлениях ребенка о мире, в объяснениях движения, в понимании машин и автоматов, короче—во всем мышлении ребенка о внешней действительности.

Но, как это ни странно, и сам Пиаже в своих исследованиях сознательно и намеренно хочет задержать и остановить свою мысль на стадии предпричинности в этом смысле. Он сам говорит как-то, что с ребенком происходит то же, что с наукой (1, с. 368). Правда, сам Пиаже склонен вероятно рассматривать свой отказ от причинности как стадию сверхпричинности, т. е. как выражение наиболее утонченного научного мышления, для которого понятие причинности является уже пройденной ступенью. Но на самом деле всякий, кто отказывается от идеи причинности, волей-неволей скатывается назад— к стадии предпричинности, которую так хорошо описал сам Пиаже в мышлении ребенка.

Что же противопоставляет Пиаже принципу причинности? Пиаже заменяет причинное рассмотрение исследуемых им явлений генетической точкой зрения. Принцип причинности является для него отмененным и снятым более высоким принципом развития. «Что значит объяснить психическое явление?—спрашивает он.—Без генетического метода, как это показал своим тонким анализом Болдуин в психологии, не только нельзя быть уверенным, что не принимаешь следствия за причины, но даже невозможно поставить самый вопрос об объяснении. Надо, стало быть, заменить отношение между причиной и следствием отношением генетического развития, каковое отношение присоединяет к понятию о предшествующем и последующем понятие функциональной зависимости в математическом смысле. Мы можем, стало быть, сказать по поводу двух явлений *А* и *Б*, что *А* есть функция *Б*, как *Б* есть функция *А*, оставляя за собой право расположить наши описания, отправляясь от первых наблюденных нами явлений, наиболее объясняющих в генетическом смысле». (1, с. 371).

Таким образом отношения развития и функциональной зависимости заменяют для Пиаже отношения причинности. Он упускает здесь из виду тот получивший блестящую формулировку у Гете принцип, что восхождение от действия к причине есть простое историческое познание. Он забывает известное положение Бэкона, что истинное знание есть знание, восходящее к причинам; он пытается заме-

нить причинное понимание развития функциональным пониманием и тем самым незаметно для себя лишает всякого содержания и само понятие развития. Все оказывается условным в этом развитии. Явление *А* может рассматриваться как функция явления *Б*, но и, наоборот: явление *Б* может рассматриваться как функция *А*.

В результате такого рассмотрения для автора снимается вопрос *о причинах, о факторах развития. За ним сохраняется только право* выбирать первые наблюденные явления, которые являются наиболее объясняющими в генетическом смысле.

В зависимости от этого основания проблема факторов развития детского мышления остается в исследовании Пиаже разрешенной таким же точно образом, как и проблема причинности. «Но что же это такое, эти «объясняющие явления»?,—спрашивает Пиаже.—В этом отношении психология мысли всегда наталкивается на два основных фактора, связь между которыми она обязана объяснить,—фактор биологический и фактор социальный. Если попробовать описать эволюцию мысли с биологической точки зрения или, как теперь становится модным, только с социологической точки зрения, то рискуешь оставить в тени половину действительности. Значит не надо терять из вида оба полюса, ничем не надо пренебрегать.

Но, чтобы начать, необходимо остановить свой выбор на одном из *языков в ущерб другому. Мы выбрали язык социологический, но мы* настаиваем на том, что в этом нет исключительности, —мы оставляем за собой право вернуться к биологическому объяснению детского мышления и свести к нему то описание, которое мы попытаемся здесь дать.

Расположить наше описание с точки зрения социальной психологии, отправляясь от самого характерного в этом смысле явления—эгоцентризма детской мысли,—вот все, что мы попытались сделать для начала. Мы старались свести к эгоцентризму большую часть характерных черт детской логики» (1, с. 371).

Получается парадоксальный вывод, заключающийся в том, что то описание, которое дано на социологическом языке, здесь может быть с таким же успехом сведено к биологическому описанию в другой книге. Расположить описание, с точки зрения социальной психологии,—это простой вопрос выбора автора, который волен выбирать любой из нравящихся ему языков в ущерб другому. Это центральное и решающее для всей методологии Пиаже утверждение, которое проливает свет на само понятие социального фактора в развитии детского мышления, как он рассматривается Пиаже.

Как известно, вся книга Пиаже проникнута той мыслью, что в истории мышления ребенка выдвигается на первый план влияние социальных факторов на структуру и функционирование мысли.

В предисловии к русскому изданию Пиаже прямо пишет, что это составляет основную идею всей его работы. «Идея, доминирующая в публикуемой работе,—говорит он, как мне кажется,—это идея о том, что мышление ребенка не может быть выведено только из враждебных психо-биологических факторов и из влияния физической среды, но должно быть понято также и преимущественно из тех отно-

шений, которые устанавливаются между ребенком и окружающей его социальной средой. Я не хочу этим просто сказать, что ребенок отражает мнения и идеи окружающих,—это было бы банально. От социальной среды зависит самая структура мышления индивида. Когда индивид думает только для самого себя, думает эгоцентрически, что составляет как раз случай, типичный для ребенка, то его мысль *находится во власти его фантазии, его желаний, его личности.* Тогда он представляет ряд особенностей, совершенно отличных от тех особенностей, которые характеризуют рациональное мышление. Когда же индивид испытывает систематическое воздействие со стороны определенной социальной среды (как например ребенок, испытывающий влияние авторитета взрослых), тогда его мысль складывается по известным внешним правилам... По мере того как индивиды сообща сотрудничают друг с другом, развиваются и правила этого сотрудничества, сообщающие мышлению дисциплину, которая и образует разум в обоих его аспектах—теоретическом и практическом.

Эгоцентризм, принуждение, сотрудничество—таковы три направления, между которыми беспрестанно колеблется развивающееся мышление ребенка и с которыми в той или иной мере связано мышление взрослого, в зависимости от того, остается ли оно аутистическим или оно врастает в тот или иной тип организации общества» (1, с. 55—56).

Такова доминирующая идея Пиаже. Казалось бы здесь, в этой схеме, как и во всей книге, содержится чрезвычайно четкое и ясное признание социального фактора как определяющей силы в развитии детского мышления. Между тем мы видели из только что приведенной цитаты, что признание вытекает из того, что автор избрал в целях описания язык социологический, но с таким же успехом те же самые факты можно было бы подвергнуть и биологическому объяснению. Поэтому рассмотрение того, как относятся социальный и биологический факторы развития детского мышления в теории Пиаже, и составляет нашу ближайшую задачу.

Существенным для этой проблемы в теории Пиаже является разрыв между биологическим и социальным. Биологическое мыслится как изначальное, первичное, заключенное в самом ребенке, образующее его психологическую субстанцию. Социальное действует посредством принуждения как внешняя, чуждая по отношению к ребенку сила, которая вытесняет свойственные ребенку и соответствующие его внутренней природе способы мышления и заменяет их чуждыми ребенку схемами мысли, которые навязываются ребенку извне.

Неудивительно поэтому, что даже в своей новой схеме Пиаже соединяет два крайних пункта—эгоцентризм и сотрудничество—посредством третьего члена—принуждения. Вот истинное слово, которое выражает представление Пиаже о том механизме, с помощью которого социальная среда направляет развитие детского мышления.

В сущности это представление является общим для Пиаже и для психоанализа, в котором тоже внешняя среда рассматривается как нечто внешнее по отношению к личности, оказывающее давление на эту личность и заставляющее ее ограничивать свои влечения,

изменять их, направлять их по обходным путям. Принуждение и давление—вот те два слова, которые не сходят со страниц этой книги, когда нужно выразить влияние социальной среды на развитие ребенка.

Мы уже видели, что Пиаже уподобляет процесс этих влияний ассимиляции и *изучает, как эти влияния ассимилируются*, т. е. деформируются живым существом и внедряются в его собственную субстанцию. Но эта собственная психологическая субстанция ребенка, эта структура и функционирование, свойственные детской мысли, составляющие ее качественное своеобразие по сравнению с мышлением взрослого человека, определяется аутизмом, т. е. биологическими свойствами детской природы. Ребенок не рассматривается как часть социального целого, как субъект общественных отношений, *с самых первых дней своей жизни участвующий в общественной жизни* того целого, к которому он принадлежит. Социальное рассматривается как нечто, стоящее вне ребенка, как чуждая и далекая от него сила, оказывающая на него давление и вытесняющая свойственные ему приемы мышления.

Очень хорошо выражает эту заветную для Пиаже идею в своем предисловии Клапаред. Он говорит, что исследования Пиаже представляют ум ребенка в совершенно новом виде. «Он показывает, что *ум ребенка, так сказать, ткет одновременно на двух различных стан*ках, расположенных как бы один над другим. Работа, производимая в нижней плоскости в первые годы жизни, гораздо важнее. Это—дело самого ребенка, *который беспорядочно привлекает к себе* и кристаллизует вокруг своих потребностей все, что способно его удовлетворить. Это—плоскость субъективности, желаний, игры, капризов, Lustprinzip, как сказал бы Фрейд.

Верхняя плоскость, наоборот, воздвигается понемногу социальной средой, давление которой все более и более чувствуется ребенком. Это—плоскость объективности, речи, логических концепций, одним словом—реальность. Этот верхний план сначала очень хрупок. Как *только его перегружают, он сгибается, трескается, обрушивается*; элементы, из которых он состоит, падают на нижнюю поверхность, смешиваясь с элементами, принадлежащими к этой последней; некоторые кусочки остаются на полпути между небом и землей. Понятно, что наблюдатель, который не видел этих двух поверхностей и который думал, что игра велась на одной плоскости, получил впечатление крайней запутанности, ибо каждая из этих поверхностей имеет свою собственную логику и каждая вопиет, когда ее соединяют *с логикой другой плоскости*» (1, с. 59—60).

Как видим, своеобразие мышления ребенка заключается, по теории Пиаже, в том, что его ум ткет на двух станках и что первый станок, который ткет в плоскости субъективности, желаний и капризов, является наиболее важным, так как он является делом самого ребенка. Если бы даже сами Пиаже и Клапаред не упоминали Фрейда и его принцип удовольствия, ни у кого не могло бы остаться сомнений в том, что перед нами чисто биологическая концепция, пытающаяся вывести своеобразие детского мышления из биологических особенностей его природы.

Что это действительно так, что биологическое и социальное в развитии ребенка представлены у Пиаже как две внешние и механически действующие друг на друга силы, можно видеть из тех выводов, к которым приводит его исследование.

Центральным выводом, который ложится в основу дальнейших двух томов исследований Пиаже, является вывод относительно того, что ребенок живет в двойной действительности. Один мир для него составляется на основе его собственного, свойственного его природе мышления, другой—на основе навязанного ему окружающими его людьми логического мышления.

С логической необходимостью отсюда следует, что для ребенка, по представлению Пиаже, в результате такой раздвоенности его мысли, должна возникать и раздвоенная действительность. Два различных станка—две различных ткани: два способа мышления—две действительности. Эта раздвоенность должна оказаться тем более резкой и сильной, что каждая из двух поверхностей, в которых ткет мысль ребенка, имеет свою собственную логику и—по словам авторитетнейшего свидетеля—в о н и е т, когда ее соединяют с *логикой другой плоскости. Очевидно уделом детской мысли должна явиться не только раздвоенная, расколотая действительность, но и составленная из несоединимых, абсолютно разнородных и принципиально враждебных кусков ткани, которые вонают, когда их хотят «объединить».* Ведь аутистическая мысль—по Пиаже—создает сама себе воображаемую действительность или действительность сновидения.

С той же логической неизбежностью возникает вопрос: который из двух станков, на которых ткет мысль ребенка, важнее, которой из двух тканей его мысли принадлежит первенство. Клапаред ясно отвечает на первую часть нашего вопроса, как мы видели выше: работа, производимая в нижней плоскости, в первые годы жизни, гораздо важнее. Сам Пиаже, как увидим ниже, столь же категорически ответит на второй вопрос утверждением, что настоящая реальность гораздо менее настояща для ребенка, чем для нас.

После этого, следуя той же логике этого неотразимо последовательного рассуждения, остается признать, что мысль ребенка бьется, говоря словами поэта-мистика, на пороге как бы двойного бытия, что его душа—жилище двух миров.

Поэтому в связи с вопросом о детском эгоцентризме Пиаже ставит другой вопрос: «Не существует ли для ребенка особой действительности, являющейся пробным камнем для всех других, или в зависимости от состояния эгоцентризма или социализации ребенок будет находиться в присутствии двух миров, одинаково реальных, из которых ни одному не удастся вытеснить другой? Очевидно, что эта вторая гипотеза более вероятна» (1, с. 401). Пиаже полагает, что остается недоказанным, будто ребенок страдает от этой двуполярности реального мира. И он допускает мысль, что у ребенка имеется *две или несколько реальностей и что эти реальности действительны поочередно, вместо того чтобы находиться в иерархическом отношении, как у нас.*

В частности, в первой стадии, которая длится до 2—3 лет,—«реальное—это просто, то, что желательно». «Закон удовольствия», о котором говорит Фрейд, деформирует и обрабатывает мир по-своему. Вторая стадия отмечается появлением двух разнородных действительностей, одинаково реальных: мир игры и мир наблюдения». «Следует таким образом признать за детской игрой значение автономной реальности, понимая под этим, что настоящая реальность, которой она противополагается, гораздо менее настоящая для ребенка, чем для нас» (1, с. 402—403).

Эта мысль не является исключительной собственностью Пиаже. Все теории детской психологии, исходящие из тех же принципиальных позиций, что и теория Пиаже, проникнуты этой идеей. Ребенок живет в двух мирах. Все социальное является чуждым для ребенка, навязанным ему извне. В последнее время Эльясберг выразил эту идею наиболее ясно, говоря об автономной детской речи. Рассматривая то представление о мире, которое ребенок усваивает через речь, он приходит к выводу, что все это не соответствует детской природе, что оно противоположно той целостности, которую мы видим в игре и рисунках ребенка. Вместе с речью взрослого, говорит он, ребенок усваивает и категориальные формы, разделение субъективного и объективного, я и ты, здесь и там, теперь и после—das alles ist völlig unkindgemäss. И, повторяя известный стих Гете, автор говорит, что две души живут в ребенке: первоначальная—полная связей детская душа и вторая, возникающая под влиянием взрослых, переживающая мир в категориях. Две души: два мира, две реальности. Этот вывод является неизбежным логическим следствием из основного положения относительно социального и биологического, действующих как два внешние по отношению друг к другу и чуждые начала.

VIII

В результате получается чрезвычайно своеобразное понимание самого процесса социализации, который в теории Пиаже занимает центральное место. Мы уже выше пытались доказать, что это представление не выдерживает критики с точки зрения теории развития. И в самом деле, что представляет собой процесс социализации детской мысли, как его рисует Пиаже? Мы уже видели, что это есть нечто внешнее, чуждое для ребенка. Теперь укажем еще на один существенный момент: Пиаже видит в социализации единственный источник развития логического мышления. Но в чем реально заключается самый процесс социализации? Это, как известно, процесс преодоления детского эгоцентризма. Он заключается в том, что ребенок начинает думать не для себя, но начинает приспособлять свое мышление к мышлению других. Предоставленный самому себе, ребенок никогда не пришел бы к необходимости логического мышления. Он действует исключительно с помощью фантазии, ибо, по мнению Пиаже, «не вещи приводят ум к необходимости логической проверки: сами вещи обрабатываются умом» (1, с. 373).

Сказать так, значит признать, что вещи, т. е. внешняя объективная действительность, не играют решающей роли в развитии детского

мышления. Только столкновение нашей мысли с чужой мыслью вызывает в нас сомнение и потребность в доказательстве. «Без наличия других сознаний неудача опыта привела бы нас к еще большему развитию фантазии и к бреду. В нашем мозгу постоянно возникает множество ложных идей, странностей, утопий, мистических объяснений, подозрений, преувеличенных представлений о силах нашего «я» Но все это рассеивается при соприкосновении с подобными нам. Нужда в проверке имеет своим источником социальную нужду—усвоить мысль других людей, сообщить им наши собственные мысли, убедить их. Доказательства рождаются в споре. Впрочем—это общее место в современной психологии» (1, с. 373).

Нельзя яснее высказать ту мысль, что потребность в логическом мышлении и само познание истины возникают из общения сознания ребенка с другими сознаниями. Как это близко по своей философской природе к социологическому учению Дюркгейма и других социологов, выводящих из общественной жизни человека и пространство, и время, и всю объективную действительность в целом! Как это близко к положению Богданова, гласящему, что «объективность физического ряда—это есть общезначимость. Объективность физического тела, с которой мы встречаемся в своем опыте, устанавливается в конечном счете на основе взаимной проверки и согласования высказываний различных людей. Вообще физический мир—это социально согласованный, социально гармонизированный, социально организованный опыт».

Что Пиаже сближается здесь с Махом—в этом едва ли можно сомневаться, если вспомнить его концепцию причинности, о которой мы говорили выше. Говоря о развитии причинности у ребенка, Пиаже устанавливает следующий чрезвычайно интересный факт: он показывает, опираясь на закон осознания, установленный Клапаредом, что осознание следует за действием и возникает тогда, когда автоматическое приспособление наталкивается на трудности. Пиаже полагает, что если мы спросим себя: как возникает представление о причине, цели и т. д., то «эта проблема происхождения сводится к тому, чтобы узнать, каким образом мало-по-малу индивид стал интересоваться причиной, целью, пространством. Мы вправе думать, что интерес к этим категориям возник только тогда, когда оказалось невозможным осуществить действие в отношении одной из них. Потребность создает сознание, а сознание причины блеснет в уме тогда, когда человек испытывает потребность в том, чтобы приспособиться в отношении причины» (1, с. 223). При автоматическом, инстинктивном приспособлении ум не отдает себе отчета в категориях. Исполнение автоматического акта не задает нашему уму никакой задачи. Нет затруднения—значит нет потребности, а следовательно нет и сознания.

Излагая эту мысль Клапареда, Пиаже говорит, что в одном отношении он пошел еще дальше по пути функциональной психологии, полагая, что факт сознания категории преобразовывает ее в самой природе. «Так,—говорит он,—мы приняли формулу: ребенок сам становится причиной гораздо раньше, чем он получает понятие о причине» (1, с. 224).

Казалось бы, нельзя яснее выразить ту мысль, что объективная причинность в деятельности ребенка существует независимо от его сознания и до всякого понятия о ней, но Пиаже, сам понимая, что факт говорит в данном случае за материалистическое, а не за идеалистическое понимание причинности, делает оговорку при этом, заключающуюся в следующем: «одно лишь удобство выражения (которое, если мы не будем остерегаться, увлечет нас целиком к реалистической теории познания, т. е. за пределы психологии) может позволить нам говорить о причинности как об отношении, совершенно независимом от сознания. В действительной жизни существует столько видов причинности, сколько видов или ступеней сознания. Когда ребенок есть причина или действует, как если бы он знал, что одно явление есть причина другого, то несмотря на то, что он не отдает себе отчета в причинности, это все же первый вид причинного отношения и, если угодно, функциональный эквивалент причинности. Затем, когда тот же ребенок начинает относиться к вопросу сознательно, это осознание, уже благодаря тому, что оно зависит от потребностей и интересов момента, может принимать различный характер: анимистической причинности, артифициалистической (связанной с представлением, что все сделано искусственно руками человека), целевой, механической (посредством контакта), динамической (силы) и т. д. Последовательность этих типов причинностей никогда не может быть рассматриваема как законченная, и виды отношений, которые сейчас употребляются взрослыми и учеными, вероятно лишь временные, как и все те, которыми пользовались ребенок или первобытный человек» (1, с. 224).

То, что Пиаже утверждает относительно причинности, т. е. отрицание ее объективности, он распространяет на все остальные категории, становясь на идеалистическую точку зрения психологизма и утверждая, что «генетику важно отметить появление и применение этих категорий во всех стадиях, проходимых детским пониманием, и привести эти факты к функциональным законам мысли» (1, с. 224).

Опровергая схоластический реализм и кантовский априоризм в учении о логических категориях, Пиаже сам становится на точку зрения прагматического эмпиризма, которую «можно без преувеличения охарактеризовать как заботу о психологии, потому что эта теория поставила своей задачей определить категории их генезисом в истории мышления и их постепенно развивающимся применением в истории наук» (1, с. 224).

Мы видим не только то, что Пиаже становится этим самым на позицию субъективного идеализма, но что он вступает в резкое противоречие с добытыми им же самим фактами, которые, как он говорит сам, если довериться им, могут привести к реалистической теории познания.

Неудивительно поэтому, что, делая дальнейшие выводы из своих исследований, Пиаже приходит в третьем томе (3), посвященном выяснению того, какие представления существуют у ребенка о мире, к выводам о том, что реализм мышления, анимизм и артифициализм являются тремя доминирующими чертами детского мировоззрения.

И этот вывод является основным для исследователя, который в качестве отправного положения берет утверждение Маха, пытавшегося показать, что разграничение внутреннего, или психического, мира и мира внешнего, или физического, не является врожденным. «Но эта точка зрения была еще чисто теоретической. Гипотеза Маха не опирается на генетическую психологию в истинном смысле этого слова, а *«генетическая логика» Болдуина—скорее субъективное,* чем экспериментальное произведение» (3, с. 5). И вот Пиаже как бы задается задачей доказать это исходное положение Маха с точки зрения развития детской логики. При этом он снова впадает в противоречие, заключающееся в том, что изначальный характер детской мысли обрисован им же самим как реалистический. Иными словами, наивный реализм, который приписывается ребенку, указывает очевидно на то, что с самого начала самой природой сознания обусловлено то, что оно отражает объективную действительность.

Развивая эту идею дальше, Пиаже в заключение всех своих четырех *томов ставит вопрос об отношении логики к реальности. «Опыт,*— говорит он,—формирует разум, и разум формирует опыт. Между реальным и разумным есть взаимная зависимость. Эта проблема об отношении логики к реальности раньше всего *принадлежит к теории* познания, но с генетической точки зрения она существует и внутри психологии или во всяком случае существует проблема, близкая к ней, которую можно формулировать в следующем виде: эволюция логики определяет реальные категории причинности и т. д. или наоборот» (4, с. 337).

Пиаже ограничивается указанием на то, что между развитием реальных категорий и формальной логики существует сходство и даже известный параллелизм. По его мнению, существует не только логический эгоцентризм, но и онтологический эгоцентризм,—логи*ческие и онтологические категории ребенка эволюционируют параллельно.*

Мы не станем прослеживать этот параллелизм хотя бы схематически. Обратимся прямо к конечному выводу Пиаже. «Установивши этот параллелизм,—говорит он,—мы должны себя спросить, каков механизм тех фактов, которые его определяют: содержание ли реальной мысли определяет логические формы или наоборот.

В такой форме вопрос не имеет никакого смысла, но если вопрос о логических формах заменить вопросом о формах психологических, то вопрос приобретает возможность положительного решения, однако остережемся,—заключает Пиаже,—предрешать это решение» (4, с. 342).

Таким образом Пиаже сознательно остается на грани идеализма и материализма, желая сохранить позицию агностика, на деле же отрицая объективное значение логических категорий и разделяя точку зрения Маха.

IX

Если бы мы хотели в заключение обобщить то центральное и основное, что определяет всю концепцию Пиаже, мы должны были бы

сказать, что—это те два момента, отсутствие которых дало уже себя почувствовать при рассмотрении узкого вопроса относительно эгоцентрической речи. Отсутствие действительности и отношение ребенка к этой действительности, т. е. отсутствие практической деятельности ребенка,—вот что является в данном случае основным. Самая социализация детского мышления рассматривается Пиаже вне практики, в отрыве от действительности, как чистое общение душ, которое приводит к развитию мысли. Познание истины и логические формы, с помощью которых становится возможным это познание, возникают не в процессе практического овладения действительностью, но в процессе приспособления одних мыслей к другим мыслям. Истина есть социально организованный опыт, как бы повторяет Пиаже богдановское положение, ибо вещи, действительность не толкают ум ребенка по пути развития. Они сами обрабатываются умом. Предоставленный самому себе ребенок пришел бы к развитию бреда. Действительность его никогда не научила бы логике.

Вот эта попытка вывести логическое мышление ребенка и его развитие из чистого общения сознаний, в полном отрыве от действительности, без всякого учета общественной практики ребенка, направленной на овладение действительностью, и составляет центральный пункт всего построения Пиаже.

В замечаниях к «Логике» Гегеля В. Ленин говорит по поводу аналогичного, широко распространенного в идеалистической философии и психологии взгляда следующее:

«Когда Гегель старается—иногда даже: тщится и пыжится—подвести целесообразную деятельность человека под категории логики, говоря, что эта деятельность есть «заключение», что субъект (человек) играет роль такого-то «члена» в логической «фигуре» заключения и т. п., то это не только игра. Тут есть очень глубокое содержание, чисто материалистическое. Надо перевернуть: практическая деятельность человека миллиарды раз должна была приводить сознание человека к повторению разных логических фигур, дабы эти фигуры могли получить значение аксиом... Практика человека, миллиарды раз повторяясь, закрепляется в сознании человека фигурами логики. Фигуры эти имеют прочность предрассудка, аксиоматический характер именно (и только) в силу этого миллиардного повторения» (5, с. 183 и 207).

Неудивительно поэтому, что Пиаже устанавливает факт, заключающийся в том, что отвлеченная вербальная мысль непонятна ребенку. Разговор без действия—непонятен. Дети не понимают друг друга. К этому приходит Пиаже. «Конечно,—говорит он,—когда дети играют, когда они вместе перебирают руками какой-нибудь материал, они понимают друг друга, ибо хотя их язык и эллиптичен, он сопровождается жестами, мимикой, представляющей начало действия и служащей наглядным примером для собеседника. Но можно спросить себя: понимают ли дети вербальную мысль и самый язык друг друга? Иначе говоря: понимают ли друг друга дети, когда говорят, не действуя? Это—капитальная проблема, ибо как раз в этой словесной плоскости ребенок осуществляет свое главное усилие при-

способиться к мысли взрослого и все свое обучение логической мысли» (1, с. 376). Пиаже дает отрицательный ответ на этот вопрос: дети, утверждает он, опираясь на специальные исследования, не понимают вербальную мысль и самый язык друг друга.

Вот это представление, что все обучение логической мысли возникает из чистого понимания вербальной мысли, независимой от действия, и лежит в основе открытого Пиаже факта детского непонимания. Казалось бы, сам Пиаже красноречиво показал в своей книге, что логика действия предшествует логике мышления. Однако мышление все же рассматривается им как совершенно оторванная от действительности деятельность. Но так как основной функцией мышления является познание и отражение действительности, то, естественно, рассматриваемое вне действительности это мышление становится движением фантомов, парадом мертвенных бредовых фигур, хороводом теней, но не реальным, содержательным мышлением ребенка.

Вот почему в исследовании Пиаже, которое пытается заменить законы причинности законами развития, исчезает самое понятие о развитии. Пиаже не ставит особенности детского мышления в такую связь с логическим мышлением (к которому ребенок приходит позднее), из которой было бы видно, как возникает и развивается логическая мысль из детской мысли. Напротив: Пиаже показывает, как логическая мысль вытесняет особенности детского мышления, как она извне внедряется в психологическую субстанцию ребенка и деформируется ею. Неудивительно поэтому, что на вопрос о том, образуют ли все особенности детского мышления бессвязное целое или свою особую логику, Пиаже отвечает: «Очевидно, что истина посредине: ребенок обнаруживает свою оригинальную умственную организацию, но развитие ее подчинено случайным обстоятельствам» (1, с. 370). Нельзя проще и прямее выразить ту мысль, что оригинальность умственной организации заложена в самом существе ребенка, а не возникает в процессе развития. Развитие же есть не самодвижение, а логика случайных обстоятельств. Там, где нет самодвижения, там нет места и для развития—в глубоком и истинном смысле этого слова: там одно вытесняет другое, но не возникает из этого другого.

Мы могли бы это пояснить простым примером. Пиаже, останавливаясь на особенностях детского мышления, стремится показать слабость детского мышления, его несостоятельность, иррациональность, его алогичность по сравнению с мышлением взрослого человека.

Возникает тот самый вопрос, который в свое время задавали Леви-Брюлю по поводу его теории примитивного мышления. Ведь если ребенок мыслит исключительно синкретически, если синкретизм пронизывает собой все детское мышление, то становится непонятным, как возможно реальное приспособление ребенка.

Очевидно во все фактические положения Пиаже нужно внести две существенных поправки. Первая из них состоит в том, что нужно ограничить самую сферу влияния тех особенностей, о которых говорит Пиаже. Нам думается, и собственный наш опыт подтвердил это, что синкретически мыслит ребенок там, где он неспособен еще мыслить связно и логично. Когда ребенка спрашивают, почему солнце не па-

дает, то он разумеется дает синкретический ответ. Эти ответы служат важным симптомом для распознавания тех тенденций, которые руководят *детской мыслью, когда она движется в сфере, оторванной от* опыта. Но если спросить ребенка относительно вещей, доступных его опыту, доступных его практической проверке, а круг этих вещей находится в зависимости от воспитания, то естественно, что трудно было бы ожидать от ребенка синкретического ответа. На вопрос например, почему он упал, споткнувшись о камень, даже самый маленький ребенок едва ли стал бы отвечать так, как отвечали дети у Пиаже, когда им задавался вопрос, почему луна не падает на землю.

Таким образом круг детского синкретизма определяется строго детским опытом, а в зависимости от этого в самом синкретизме нужно найти прообраз, прототип, зародыш будущих причинных связей, о которых мимоходом говорит и сам Пиаже.

Действительно не следует недооценивать мышления при помощи синкретических схем, ведущих ребенка, несмотря на все перипетии, к постепенному приспособлению. Рано или поздно они подвергнутся строгому отбору и взаимному сокращению, что их заострит, сделает из них прекрасный инструмент исследования в тех областях, где гипотезы полезны.

Наряду с этим ограничением сферы влияния синкретизма мы должны *внести и еще одну существенную поправку. Для Пиаже все же* основной догмой остается положение, что ребенок непроницаем для опыта. Но здесь же следует чрезвычайно интересное пояснение. Опыт разуверяет примитивного человека, говорит Пиаже, лишь в отдельных, весьма специальных, технических случаях, и в качестве таких редких случаев называет земледелие, охоту, производство, о которых говорит: «Но этот мимолетный, частичный контакт с действительностью нисколько не влияет на общее направление его мысли. И не *то же ли бывает у детей?»* (1, с. 373).

Но ведь производство, охота, земледелие составляют не мимолетный контакт с действительностью, но самую основу существования примитивного человека. И в применении к ребенку Пиаже сам со всей ясностью вскрывает корень и источник всех тех особенностей, которые он устанавливает в своем исследовании. «Ребенок,—говорит он на одной из страниц,— никогда на самом деле не входит в настоящий контакт с вещами, ибо он не трудится. Он играет с вещами, или верит, не исследуя их» (1, с. 373). Здесь действительно мы находим центральный пункт теории Пиаже, рассмотрением которого мы можем заключить весь очерк.

Те закономерности, которые Пиаже установил, те факты, которые он нашел, имеют не всеобщее, но ограниченное значение. Они действительны hinc et nunc, з д е с ь и т е п е р ь, в данной и определенной *социальной среде. Так развивается не мышление ребенка* вообще, но мышление того ребенка, которого изучал Пиаже. Что закономерности, найденные Пиаже, суть не вечные законы природы, но исторические и социальные законы,—это настолько очевидно, что отмечается и такими критиками Пиаже, как Штерн. Штерн говорит: «Пиаже заходит слишком далеко, когда он утверждает, что на про-

тяжении всего раннего детства, до 7 лет, ребенок говорит больше эгоцентрически, чем социально, и что только по ту сторону этой возрастной границы начинает преобладать социальная функция речи. Эта ошибка основана на том, что Пиаже недостаточно принимает во *внимание значение социальной ситуации. Говорит ли ребенок более* эгоцентрически или социально,—зависит не только от его возраста, но и от окружающих его условий, в которых он находится. Условия семейной жизни, условия воспитания являются здесь определяющими. Его наблюдения относятся к детям, которые играют в детском саду, *один подле другого. Эти законы и коэфициенты действительны только* для специальной детской среды, которую наблюдал Пиаже, и не могут быть обобщены. Там, где дети заняты исключительно игровой деятельностью, там естественно, что монологическое сопровождение игры приобретает очень широкое распространение. Мухова в Гамбурге *нашла, что своеобразная структура детского сада имеет здесь решающее* значение. В Женеве, где дети, как и в садах Монтессори, просто индивидуально играют рядом друг с другом, коэфициент оказывается выше, чем в немецких садах, где существует более тесное социальное общение в группах играющих детей.

Еще своеобразнее поведение ребенка в домашней среде. Здесь уже самый процесс обучения речи насквозь социален (заметим кстати, что здесь Штерн *также* устанавливает первичность социальной функции речи, проявляющуюся уже в момент самого усвоения языка). Здесь у ребенка возникает столько практических и духовных потребностей, *он должен о стольком просить, запрашивать и выслушивать, что* стремление к пониманию и к тому, чтобы быть понятым, т. е. к социализированной речи, начинает играть огромную роль уже в очень ранние годы (6, с. 148—149).

В подтверждение этого Штерн отсылает к фактической части своей *книги, в которой собран огромный материал, характеризующий рече*вое развитие ребенка в ранние годы.

Нас интересует в данном случае не только фактическая поправка, которую устанавливает Штерн,—дело не в количестве эгоцентрической речи, дело идет о природе тех закономерностей, которые устанавливает Пиаже. *Эти закономерности, как уже сказано, действи*тельны для той социальной среды, которую изучал Пиаже. В Германии, *при относительно незначительном различии, уже эти законо*мерности принимают другой вид. Как серьезно должны были бы они расходиться, если бы мы обратились к изучению тех явлений и процессов *в совершенно другой социальной среде, которая окружает* ребенка в нашей стране. Пиаже в предисловии к русскому изданию прямо говорит: «когда работают так, как вынужден был работать я, внутри одной лишь социальной среды такой, какова социальная среда детей в Женеве, то точно установить роли индивидуального и социального в мышлении ребенка невозможно. Для того чтобы этого достигнуть, совершенно необходимо изучать детей в самой различной и возможно более разнообразной социальной среде».

Вот почему Пиаже отмечает как положительный факт сотрудничество с советскими психологами, которые изучают детей в со-

циальной среде, весьма отличной от той, которую изучает он сам. «*Ничто*,—*говорит он*,—не может быть полезнее для науки, чем это сближение русских психологов с работами, сделанными в других странах».

Мы тоже полагаем, что исследование развития мышления у ребенка в совершенно иной социальной среде, в частности у ребенка, который, в отличие от детей Пиаже, трудится, приводит к установлению чрезвычайно важных закономерностей, которые позволят устанавливать не только законы, имеющие значение з д е с ь и т е п е р ь, но и позволят обобщать. Но для этого детской психологии необходимо коренным образом изменить свое основное методологическое направление.

Как известно, Гете в заключении «Фауста» устами хора воспел *вечно-женственное*, которое тянет нас ввысь. В последнее время детская психология устами Фолькельта воспела «примитивные целостности, выделяющие нормальную психическую жизнь ребенка среди других человеческих типов и составляющие самую сущность и ценность вечно-детского» (7, с. 138). Фолькельт выразил здесь не только свою индивидуальную мысль, но основное устремление всей современной детской психологии, проникнутой желанием раскрыть вечно-детское. Но задача психологии как раз заключается в том, чтобы раскрыть не вечно-детское, но исторически-детское, или, пользуясь поэтическим словом Гете, преходяще-детское. Камень, который презрели строители, должен стать во главу угла.

ГЛАВА ТРЕТЬЯ

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ РЕЧИ В УЧЕНИИ В. ШТЕРНА

То, что осталось наиболее неизменным в системе Штерна и даже укрепилось и упрочилось, получив дальнейшее развитие,—это чисто интеллектуалистическое воззрение на детскую речь и ее развитие. И нигде ограниченность, внутренняя противоречивость и научная несостоятельность философского и психологического персонализма Штерна, его идеалистическая сущность не выступают с такой самоочевидностью, как именно в этом пункте.

Штерн сам называет свою руководящую точку зрения персоналистически-генетической. Мы далее напомним читателю основную идею персонализма. Выясним сначала, как осуществляется генетическая точка зрения в этой теории, которая—скажем наперед—как всякая интеллектуалистическая теория по самому своему существу антигенетична.

Штерн различает три корня (Wurzeln) речи: экспрессивную тенденцию, социальную тенденцию к сообщению и «интенциональную». Оба первых корня не составляют отличительного признака человеческой речи, они присущи и зачаткам речи у животных. Но третий момент полностью отсутствует в речи животных и является специфическим признаком человеческой речи. Интенцию Штерн определяет, как направленность на известный смысл. «Человек,—говорит он,—на известной стадии своего духовного развития приобретает способность, произнося звуки, «иметь нечто в виду» («etwas zu meinen»), обозначать «нечто объективное» (6, с. 126)—будь то какая-нибудь называемая вещь, содержание, факт, проблема и т. п. Эти интенциональные акты являются в сущности актами мышления (Denkleistungen), и появление интенции поэтому означает интеллектуализацию и объективирование речи. Поэтому-то новые представители психологии мышления, как К. Бюлер и особенно Реймут, опирающийся на Гуссерля, подчеркивают значение логического фактора в детской речи. Правда, Штерн полагает, что они заходят слишком далеко в логизировании детской речи, но сама по себе эта идея находит в нем своего сторонника. Он в полном согласии с этой идеей точно указывает тот пункт в речевом развитии, где «прорывается этот интенциональный момент и сообщает речи ее специфически человеческий характер» (6, с. 127).

Казалось бы, что же можно возразить против того, что человеческая речь в ее развитом виде осмысленна и обладает объективным значением, что поэтому она непременно предполагает известную ступень в развитии мышления как свою необходимую предпосылку, что, наконец, необходимо иметь в виду связь, существующую между речью и логическим мышлением. Но Штерн подставляет на место генетического объяснения интеллектуалистическое, когда в этих признаках развитой человеческой речи, нуждающихся в генетическом объяснении (как они возникли в процессе развития), он видит корень и движущую силу речевого развития, первичную тенденцию, почти влечение, во всяком случае нечто изначальное, что можно по генетической функции поставить в один ряд с экспрессивной и коммуникативной тенденциями, стоящими действительно в начале развития речи, и что, наконец, сам Штерн называет die «intentionale» Triebfeder des Sprachdranges (6, с. 126).

В том и заключается основная ошибка всякой интеллектуалистической теории и этой в частности, что она при объяснении пытается исходить из того, что в сущности и подлежит объяснению. В этом ее антигенетичность (признаки, отличающие высшие формы развития речи, относятся к ее началу); в этом ее внутренняя несостоятельность, пустота и бессодержательность, ибо она в сущности ничего не объясняет и описывает порочный логический круг, когда на вопрос, из каких корней и какими путями возникает осмысленность человеческой речи, отвечает: из интенциональной тенденции, т. е. из тенденции к осмысленности. Такое объяснение всегда будет напоминать классическое объяснение мольеровского врача, который усыпительное действие опия объясняет его усыпительной способностью. Штерн прямо и говорит: «На определенной стадии своего духовного созревания человек приобретает способность (Fähigkeit), произнося звуки, иметь нечто в виду, обозначать нечто объективное» (6, с. 126). Чем же это не объяснение мольеровского врача,—разве что переход от латинской терминологии к немецкой делает еще более заметным чисто словесный характер подобных объяснений, голую подстановку одних слов вместо других, когда в объяснении другими словами выражено то же самое, что нуждалось в объяснении.

К чему приводит подобное логизирование детской речи, легко видеть из генетического описания этого же момента, описания, которое сделалось классическим и вошло во все курсы детской психологии. Ребенок в эту пору (примерно между 1; 6 и 2; 0)[1] делает одно из величайших открытий всей своей жизни—он открывает, что «каждому предмету соответствует постоянно символизирующий его, служащий для обозначения и сообщения звуковой комплекс, т. е. всякая вещь имеет свое имя» (с. 190). Штерн приписывает таким образом ребенку на втором году жизни «пробуждение сознания символов и потребности в них» (6, с. 190). Как совершенно

[1] *Система обозначения возраста, введенная Штерном*, является сейчас общепринятой: 1; 6—означает 1 год и 6 мес.

последовательно развивает ту же идею Штерн в другой своей книге, это открытие символической функции слов является уже мыслительной деятельностью ребенка в собственном смысле слова. «Понимание *отношения между знаком и значением, которое проявляется* здесь у ребенка, есть нечто принципиально иное, чем простое пользование звуковыми образами, представлениями предметов и их ассоциациями. А требование, чтобы к а ж д о м у предмету какого бы то ни было рода принадлежало свое имя, можно считать действительным—быть *может первым—о б щ и м п о н я т и е м р е б е н к а* (21, с. 93).

Итак, если мы примем это вслед за Штерном, нам придется вместе с ним допустить у ребенка в полтора-два года понимание отношения между знаком и значением, осознание символической функции речи, «сознание *значения языка и волю завоевать его*» (с. 150), наконец «сознание общего правила, наличие общей мысли», т. е. общего понятия, как Штерн прежде называл эту «общую мысль». Есть ли фактические *и теоретические основания для подобного допущения?* Нам думается, что все двадцатилетнее развитие этой проблемы приводит нас с неизбежностью к *отрицательному ответу на этот вопрос.*

Все, что мы знаем об умственном облике ребенка 1½—2 лет, чрезвычайно плохо вяжется с допущением у него в высшей степени сложной интеллектуальной операции—«сознания значения языка». Более того, многие экспериментальные исследования и наблюдения прямо указывают на то, что схватывание *отношения между знаком и значением*, функциональное употребление знака появляется у ребенка значительно позже и оказывается совершенно недоступным ребенку этого возраста. Развитие употребления знака и переход к знаковым *операциям (сигнификативным функциям) никогда—как показали* систематические *экспериментальные исследования—не являются* простым результатом однократного открытия или изобретения ребенка, никогда не совершаются сразу, в один прием; ребенок не открывает значение речи сразу на всю жизнь, как полагает Штерн, выискивая доказательства в пользу того, что ребенок только «один раз на одном роде слов открывает принципиальную сущность символа» (6, с. 194), напротив, оно является сложнейшим генетическим процессом, имеющим свою «естественную историю знаков», т. е. естественные корни и переходные формы в более примитивных пластах поведения (например так называемое иллюзорное значение предметов в игре, еще раньше—*указательный жест и т. д.), и свою «культурную* историю знаков», распадающуюся на ряд собственных фаз *и этапов, обладающую своими количественными и качественными* и функциональными изменениями, ростом и метаморфозой, своей динамикой, своими закономерностями[1].

Весь этот сложнейший путь, приводящий к действительному вызреванию сигнификативной функции, по сути дела игнорируется Штерном, и самое представление о процессе развития речи б е с к о н е ч н о у п р о щ а е т с я. Но такова судьба всякой интеллектуа-

[1] В связи с этим и всем последующим см. следующую главу «Генетические корни мышления и речи».

листической теории, которая на место учета реального генетического пути во всей его сложности подставляет логизированное объяснение. На вопрос о том, как развивается осмысленность детской речи, подобная теория отвечает: ребенок открывает, что речь имеет смысл. *Подобное объяснение вполне* достойно—а по своей природе и должно—стать рядом с подобными же знаменитыми интеллектуалистическими теориями изобретения языка, рационалистической теорией общественного договора и т. д. Самая большая беда заключается в том, что такое объяснение, как мы уже говорили выше, в сущности ничего не объясняет.

Но и чисто фактически эта теория оказывается мало *состоятельной. Наблюдения Валлона, Коффка, Пиаже, Делакруа* и мн. др. над нормальным ребенком и специальные наблюдения К. Бюлера над глухонемыми детьми (на которые ссылается Штерн) показали, что: 1) связь между *словом и вещью, «открываемая» ребенком*, не является той символической функциональной связью, которая отличает высоко развитое речевое мышление и которую путем логического анализа Штерн выделил и отнес на генетически самую раннюю ступень, что слово долгое время является для ребенка скорее атрибутом (Валлон), свойством (Коффка) вещи наряду с ее другими свойствами, чем символом или знаком, что ребенок в эту пору овладевает скорее чисто внешней структурой вещь-слово, чем внутренним отношением знак-значение, и 2) что такого «открытия», секунду которого можно было бы с точностью отметить, не происходит, а происходит, напротив, ряд «молекулярных» изменений, длительных и сложных, приводящих к этому переломному в развитии речи моменту.

Следует оговориться, что фактическая сторона наблюдения Штерна в общем *даже в этом пункте нашла* бесспорное подтверждение в течение 20 лет, протекших со времени первого опубликования его. Переломный и решающий для всего речевого, культурного и умственного развития ребенка момент несомненно открыт Штерном верно, но объяснен интеллектуалистически, т. е. ложно. Штерн указал два объективных симптома, которые позволяют судить о наличии этого переломного момента и значение *которых в развитии речи трудно* преувеличить: 1) возникающие тотчас же по наступлении этого момента так называемые вопросы о названиях и 2) резкое скачкообразное увеличение словаря ребенка.

Активное расширение словаря, проявляющееся в том, что ребенок сам ищет слов, спрашивает о недостающих ему названиях предметов, действительно не имеет себе аналогии в развитии «речи» у животных и указывает на совершенно новую, принципиально отлич*ную от прежней фазу* в развитии ребенка: от сигнальной функции речи ребенок переходит к сигнификативной, от пользования звуковыми сигналами—к созданию и активному употреблению звуков. Правда, некоторые исследователи (Валлон, Делакруа и др.) *склонны* отрицать всеобщее значение этого симптома, пытаясь по-иному истолковать его, с одной стороны, а с другой—стереть резкую грань этого периода вопросов о названиях от второго «возраста вопросов».

Но два положения остаются непоколебленными: 1) в эту именно *пору* «*грандиозная сигналистика речи*» (по выражению *И. П. Павлова*) выделяется для ребенка из всей остальной массы сигнальных стимулов, приобретая совершенно особую функцию в поведении— *функцию знака*; 2) *об этом непререкаемо* свидетельствуют совершенно объективные симптомы. В установлении того и другого—огромная заслуга Штерна.

Но тем разительнее зияет дыра в объяснении этих фактов. Стоит *только сравнить это объяснение*, сводящееся к признанию «интенциональной тенденции» изначальным корнем речи, некоей способностью, с тем, что нам известно о двух других корнях речи, для того чтобы *окончательно убедиться в интеллектуалистической* природе этого объяснения. В самом деле, когда мы говорим об экспрессивной тенденции, речь идет о совершенно ясной, генетически очень древней системе «выразительных движений», корнями уходящей в *инстинкты и безусловные рефлексы*, системе, длительно изменявшейся, перестраивавшейся и усложнявшейся в процессе развития; тот же генетический характер носит и второй корень речи—коммуникативная функция, развитие которой *прослежено от самых низших* общественных животных до человекоподобных обезьян и человека.

Корни, пути и обусловливающие факторы развития той или другой *функции* ясны и известны; за этими названиями стоит реальный *процесс развития. Не то с интенциональной тенденцией*. Она появляется из ничего, не имеет истории, ничем не обусловлена, она, по Штерну, изначальна, первична, возникает «раз навсегда», сама собой. Ребенок в силу этой тенденции открывает путем чисто *логической* операции значение языка.

Конечно Штерн нигде так не говорит прямо. Напротив, он сам упрекает, *как мы уже говорили*, Реймута в излишнем логизировании; *тот же упрек делает он* Аменту, *полагая, что его работа была* завершением интеллектуалистической эпохи в исследовании детской речи (6, с. 5). Но сам Штерн в борьбе с антиинтеллектуалистическими теориями речи (Вундт, Мейман, Идельбергер и др.), сводящими начатки детской речи к аффективно-волевым процессам и отрицающими всякое участие интеллектуального фактора в возникновении детской речи, ф а к т и ч е с к и становится на ту же, *чисто логическую, антигенетическую точку зрения, на которой* стоят Амент, Реймут и др.; он полагает, что он является более умеренным выразителем этой точки зрения, но н а д е л е идет гораздо дальше Амента по этому же пути: если у Амента его интеллектуализм носил чисто эмпирический, позитивный характер, то у Штерна он явно перерастает в метафизическую и идеалистическую концепцию; Амент *просто наивно преувеличивал по аналогии со взрослым способность ребенка логически мыслить; Штерн не повторяет этой* ошибки, но делает горшую—возводит к изначальности интеллектуальный момент, принимает мышление за первичное, за корень, за первопричину осмысленной речи.

Может показаться парадоксом, что наиболее несостоятельным и бессильным интеллектуализм оказывается как раз в учении...

о мышлении. Казалось бы, здесь-то и есть его законная сфера приложения, но, по правильному замечанию Кёлера, интеллектуализм оказывается несостоятельным именно в учении об интеллекте, и Кёлер доказал это всеми своими исследованиями совершенно убедительно. Прекрасное доказательство этого же мы находим в книге Штерна. Самая слабая и внутренне-противоречивая ее сторона—это проблема мышления и речи в их взаимоотношениях. Казалось бы, что при подобном сведении центральной проблемы речи—ее осмысленности— к интенциональной тенденции и к интеллектуальной операции эта сторона вопроса—связь и взаимодействие речи и мышления—должна получить самое полное освещение. На деле же именно подобный подход к вопросу, предполагающий наперед уже сформировавшийся интеллект, не позволяет выяснить сложнейшего диалектического взаимодействия интеллекта и речи.

Больше того, такие проблемы, как проблема внутренней речи, ее возникновения и связи с мышлением и др., почти вовсе отсутствуют в этой книге, долженствующей стать, по мысли автора, на высоту современной науки о ребенке. Автор излагает результаты исследований эгоцентрической речи, проведенных Пиаже (6, с. 146—149), но трактует эти результаты исключительно с точки зрения детского разговора, не касаясь ни функций, ни структуры, ни генетического значения этой формы речи, которая—по высказанному нами предположению—может рассматриваться как переходная генетическая форма, составляющая переход от внешней к внутренней речи.

Вообще автор нигде не прослеживает сложных функциональных и структурных изменений мышления в связи с развитием речи. Нигде это обстоятельство не видно с такой отчетливостью, как на «переводе» первых слов ребенка на язык взрослых. Вопрос этот вообще является пробным камнем для всякой теории детской речи; поэтому-то эта проблема является сейчас фокусом, в котором скрестились все основные направления в современном учении о развитии детской речи, и можно без преувеличения сказать, что перевод первых слов ребенка совершенно перестраивает все учение о детской речи.

Штерн так толкует первые слова ребенка. Он не видит возможности истолковать их ни чисто интеллектуалистически, ни чисто аффективно-волютивно. Как известно, Мейман (в этом видит Штерн— и вполне основательно—его огромную заслугу), в противовес интеллектуалистическому толкованию первых слов ребенка как обозначений предметов, утверждает, что «вначале активная речь ребенка не называет и не обозначает никакого предмета и никакого процесса из окружающего, значение этих слов исключительно эмоционального и волевого характера (8, с. 182). С совершенной бесспорностью Штерн в противоположность Мейману показывает, анализируя первые детские слова, что в них часто «перевешивает указание на объект» по сравнению с «умеренным эмоциональным тоном» (6, с. 183). Это последнее чрезвычайно важно отметить. Итак указание на объект (Hindeuten auf das Objekt), как неопровержимо показы-

вают факты и как признает сам Штерн, появляется в самых ранних «предстадиях» (primitiveren Entwicklungsstadien) детской речи до всякого появления интенции, открытия и т. п. Казалось бы, одно это обстоятельство достаточно убедительно говорит против *допущения изначальности интенциональной тенденции.*

За то же говорит, казалось бы, и целый ряд других фактов, излагаемых самим же Штерном: например опосредствующая роль жестов, в частности указательного жеста при установлении значения первых слов (6, с. 166); опыты Штерна, показавшие прямую связь между перевесом объективного значения первых слов над аффективным, с одной стороны, и указательной функцией первых слов («указание на нечто объективное»)—с другой (6, с. 166 и сл.); аналогичные наблюдения других авторов и самого Штерна и т. д. и т. д.

Но Штерн отклоняет этот генетический, следовательно единственно возможный с научной точки зрения путь объяснения того, как возникает в процессе развития интенция, осмысленность речи, как «направленность на известный смысл» возникает из направленности указательного знака (жеста, первого слова) на *какой-нибудь* предмет, в конечном счете следовательно из аффективной направленности на объект. Он, как уже сказано, предпочитает упрощенный короткий путь интеллектуалистического объяснения (осмысленность возникает из тенденции к осмысленности) длинному сложному диалектическому *пути генетического объяснения.*

Вот как переводит Штерн первые слова детской речи. «Детское мама,—говорит он,—в переводе на развитую речь означает не слово «мать», но предложение: «мама, иди сюда», «мама, дай», «мама, посади меня на стул», «мама, помоги мне» и т. д. (6, с. 180). Если снова *обратиться к фактам, легко заметить,* что в сущности само по себе не слово мама должно быть переведено на язык взрослых, например «мама, посади меня на стул»,—а все поведение ребенка в данный момент (он тянется к стулу, пытается схватиться за него ручками и т. п.). В подобной ситуации «аффективно-волютивная» *направленность* на предмет (если говорить языком Меймана) еще абсолютно неотделима от «интенциональной направленности» речи на известный смысл: то и другое еще слито в нерасчлененном единстве, *и единственно правильный перевод детского мама и вообще* первых детских слов—это указательный жест, эквивалентом, условным заместителем которого они вначале являются.

Мы умышленно остановились на этом центральном для всей методологической и теоретической системы Штерна пункте и лишь *для иллюстрации привели некоторые моменты из конкретных объяснений Штерном отдельных этапов речевого развития ребенка.* Здесь мы не можем затронуть сколько-нибудь полно и подробно всего богатейшего содержания его книги или хотя бы ее главнейших вопросов. Скажем только, что тот же интеллектуалистический характер, *тот же антигенетический уклон всех объяснений* обнаруживает и трактовка остальных важнейших проблем, как проблемы развития понятия, основных стадий в развитии речи и мышления и т. д. Указав на эту черту, мы тем самым указали на основной нерв всей

психологической теории Штерна, больше того—всей его психологической системы.

В заключение мы хотели бы показать, что эта черта не случайна, что она неизбежно вытекает из философских предпосылок персонализма, т. е. всей методологической системы Штерна, и всецело обусловлена ими.

Штерн пытается в учении о детской речи—как и вообще в теории детского развития—подняться над крайностями эмпиризма и нативизма. Он противопоставляет свою точку зрения о развитии речи, с одной стороны, Вундту, для которого детская речь есть продукт «окружающей ребенка среды, по отношению к которой сам ребенок по существу участвует лишь пассивно», а с другой—Аменту, для которого вся первичная детская речь (ономатопоэтика и так называемая Ammensprache) есть изобретение бесчисленного количества детей за тысячи лет. Штерн пытается учесть и роль подражания, и спонтанную деятельность ребенка в развитии речи. «Мы должны здесь применить,—говорит он,—понятие конвергенции: лишь в постоянном взаимодействии внутренних задатков, в которых заложено влечение к речи, и внешних условий в виде речи окружающих ребенка людей, которая дает этим *задаткам точку приложения* и материал для их реализации, совершается завоевание речи ребенком» (6, с. 129).

Конвергенция не является для Штерна только способом объяснения развития речи—это общий принцип для каузального объяснения человеческого поведения. Здесь этот общий принцип применен к частному случаю усвоения речи ребенком. Вот еще один пример того, что, говоря словами Гете, «в словах науки скрыта суть». Звучное слово «конвергенция», выражающее на этот раз совершенно бесспорный методологический принцип (именно требование изучать развитие как процесс), обусловленный взаимодействием организма и среды, на деле о с в о б о ж д а е т автора от анализа социальных, средовых факторов в развитии речи. Правда, Штерн заявляет решительно, что социальная среда является главным фактором речевого *развития ребенка* (6, с. 291), но на деле он ограничивает роль этого фактора чисто количественным влиянием на запаздывание или ускорение процессов развития, которые в своем течении подчиняются внутренней, своей имманентной закономерности. Это приводит автора к колоссальной переоценке внутренних факторов, как это мы старались показать на примере объяснения осмысленности речи. Эта переоценка вытекает из основной идеи Штерна.

Основная идея Штерна—идея персонализма: личность—как психофизически нейтральное единство. «Мы рассматриваем детскую речь,—говорит он,—прежде всего как процесс, коренящийся в целостности личности» (6, с. 121). Под личностью же Штерн разумеет «такое реально существующее, которое, несмотря на множество частей, образует реальное, своеобразное и самоценное единство и, как таковое, несмотря на *множество частичных* функций, обнаруживает единую целестремительную самодеятельность» (9, с. 16).

Совершенно понятно, что подобная по существу метафизически-идеалистическая концепция («монадология») личности не может не привести автора к *персоналистической* теории речи, т. е. теории, выводящей речь, ее истоки и ее функции, из «целостности целестремительно развивающейся личности». Отсюда—интеллектуализм и антигенетичность. Нигде этот метафизический подход к личности—монаде—не сказывается так отчетливо, как при подходе к проблемам развития; нигде этот крайний персонализм, не знающий социальной природы личности, не приводит к таким абсурдам, как в учении о речи—этом социальном механизме поведения. Метафизическая концепция личности, выводящая все процессы развития из ее самоценной целестремительности, ставит на голову реальное генетическое отношение личности и речи: *вместо истории развития самой личности, в которой не последнюю роль играет речь, создается метафизика личности, которая порождает из себя, из своей целестремительности—речь.*

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ

ГЕНЕТИЧЕСКИЕ КОРНИ МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ

I

Основной факт, с которым мы сталкиваемся при генетическом рассмотрении мышления и речи, состоит в том, что отношение между этими процессами является не постоянной, неизменной на всем протяжении развития величиной, а величиной переменной. Отношение между мышлением и речью изменяется в процессе развития и в своем количественном и в качественном значении. Иначе говоря, развитие речи и мышления совершается непараллельно и неравномерно. Кривые их развития многократно сходятся и расходятся, пересекаются, выравниваются в отдельные периоды и идут параллельно, даже сливаются в отдельных своих частях, затем снова разветвляются.

Это верно как в отношении филогенеза, так и онтогенеза. Дальше мы попытаемся установить, что в процессах разложения, инволюции и патологического изменения отношение между мышлением и речью не является постоянным для всех случаев нарушения, задержки, обратного развития, патологического изменения интеллекта или речи, но принимает всякий раз специфическую форму, характерную именно для данного типа патологического процесса, для данной картины нарушений и задержек.

Возвращаясь к развитию, следует сказать прежде всего, что мышление и речь имеют генетически совершенно различные корни. Этот факт можно считать прочно установленным целым рядом исследований в области психологии животных. Развитие той и другой функции не только имеет различные корни, но и идет на протяжении всего животного царства по различным линиям.

Решающее значение для установления этой первостепенной важности факта имеют новейшие исследования интеллекта и речи человекоподобных обезьян, в особенности исследования Кёлера (10) и Иеркса (11).

В опытах Кёлера мы имеем совершенно ясное доказательство того, что зачатки интеллекта, т. е. мышления в собственном смысле слова, появляются у животных независимо от развития речи и вовсе не в связи с ее успехами. «Изобретения» обезьян, выражающиеся в из-

готовлении и употреблении орудий и в применении «обходных путей» при разрешении задач, составляют совершенно несомненно первичную фазу в развитии мышления, но фазу доречевую.

Основным выводом из всех своих исследований сам Кёлер считает установление того факта, что шимпанзе обнаруживает зачатки интеллектуального поведения того же типа и рода, что и человек (10, с. 191). Отсутствие речи и ограниченность «следовых стимулов», так называемых «представлений», являются основными причинами того, что между антропоидом и самым наипримитивнейшим человеком существует величайшее различие. Кёлер говорит: «Отсутствие этого *бесконечно ценного технического вспомогательного средства (языка)* и принципиальная ограниченность важнейшего интеллектуального материала, так называемых «представлений», являются поэтому причинами того, что для шимпанзе невозможны даже малейшие начатки культурного развития» (с. 192).

Наличие человекоподобного интеллекта при отсутствии сколько-нибудь человекоподобной в этом отношении речи и независимость интеллектуальных операций от его «речи»,—так можно было бы сжато формулировать основной вывод, который может быть сделан в отношении интересующей нас проблемы из исследований Кёлера.

Как известно, исследования Кёлера вызвали много критических возражений; литература этого вопроса уже сейчас чрезвычайно разрослась как по количеству критических работ, так и по разнообразию тех теоретических воззрений и принципиальных точек зрения, которые представлены в них. Между психологами различных направлений и школ нет единодушия по вопросу о том, какое теоретическое объяснение следует дать сообщенным Кёлером фактам.

Сам Кёлер ограничивает свою задачу. Он не развивает никакой теории интеллектуального поведения (с. 134), ограничиваясь анализом фактических наблюдений и касаясь теоретических объяснений лишь постольку, поскольку это вызывается необходимостью показать специфическое своеобразие интеллектуальных реакций по сравнению с реакциями, возникающими путем случайных проб и ошибок, отбора удачных случаев и механического объединения отдельных движений.

Отвергая теорию случайности при объяснении происхождения интеллектуальных реакций шимпанзе, Кёлер ограничивается этой чисто отрицательной теоретической позицией. Столь же решительно, но опять чисто негативным образом, Кёлер отмежевывается от идеалистических биологических концепций Гартмана с его учением о бессознательном, Бергсона с его концепцией «жизненного порыва» (élan vital), неовиталистов и психовиталистов с их признанием «целестремительных сил» в живой материи. Все эти теории, открыто или скрыто прибегающие для объяснения к сверхчувственным агентам или к прямому чуду, лежат для него по ту сторону научного знания (с. 152—153). «Я должен подчеркнуть со всей настойчивостью,—говорит он,—что вовсе не существует альтерна-

тивы: случайность или сверхчувственные агенты (Agenten jenseits der Erfahrung, с. 153).»

Таким образом ни в среде психологов различных направлений, ни даже у самого автора мы не находим сколько-нибудь законченной и научно убедительной теории интеллекта. Напротив, и последовательные сторонники биологической психологии (Торндайк, Вагнер, Боровский) и психологи-субъективисты (Бюлер, Линдворский, Иенш) каждый со своей точки зрения оспаривают основное положение Кёлера о несводимости интеллекта шимпанзе к хорошо изученному методу проб и ошибок, с одной стороны, и о родственности интеллекта шимпанзе и человека, о человекоподобности мышления антропоидов—с другой.

Тем примечательнее то обстоятельство, что как психологи, не усматривающие в действиях шимпанзе ничего сверх того, что заключено *уже в механизме инстинкта и «проб и ошибок», «ничего, кроме* знакомого нам процесса образования навыков» (12, с. 179), так и психологи, боящиеся низвести корни интеллекта до степени хотя бы и высшего поведения обезьяны, одинаково признают, во-первых, фактическую сторону наблюдений Кёлера, и, во-вторых, то, что для нас особенно важно,—независимость действий шимпанзе от речи.

Так Бюлер со всей справедливостью говорит: «Действия шимпанзе совершенно независимы от речи, и в позднейшей жизни человека техническое, инструментальное мышление (Werkzeugdenken) гораздо менее связано с речью и понятиями, чем другие формы мышления» (13, с. 48). Дальше мы должны будем еще возвратиться к этому указанию Бюлера. Мы увидим, что действительно все, чем мы располагаем по этому вопросу из области экспериментальных исследований и клинических наблюдений, говорит за то, что в мышлении взрослого человека отношение интеллекта и речи не является постоянным и одинаковым для всех функций, для всех форм интеллектуальной и речевой деятельности.

В. М. Боровский, *оспаривая мнение* Гобхауза, *приписывающего* животным «практическое суждение», мнение Иеркса, находящего у высших обезьян процессы «идеации», также задается вопросом: «Имеется ли у животных что-нибудь подобное речевым навыкам человека... Мне кажется,—отвечает он на этот вопрос,—всего правильнее будет сказать, что при современном уровне наших знаний нет достаточного повода приписывать речевые навыки ни обезьянам, ни каким-либо другим животным, кроме человека» (12, с. 189).

Но дело решалось бы чрезвычайно просто, если бы у обезьян мы действительно не находили никаких зачатков речи, ничего, что находилось бы с ней в генетическом родстве. На самом же деле мы находим у шимпанзе, как показывают новые исследования, относительно высоко развитую «речь», в некоторых отношениях (раньше всего в фонетическом) и *до некоторой степени человекоподобную. И самым* замечательным является то, что речь шимпанзе и его интеллект функционируют независимо друг от друга. Кёлер пишет о «речи» шимпанзе, которых он наблюдал в течение многих лет на антропоидной станции на о. Тенерифе: «Их фонетические проявления без всякого

исключения выражают только их стремления и субъективные состояния; следовательно это—эмоциональные выражения, но никогда не знак чего-то «объективного» (14, с. 27).

Однако в фонетике шимпанзе мы находим такое большое количество звуковых элементов, сходных с человеческой фонетикой, что можно с уверенностью предположить, что отсутствие «человекоподобного» языка у шимпанзе объясняется не периферическими причинами. Совершенно основательно Делакруа, считающий абсолютно правильным вывод Кёлера о языке шимпанзе, указывает на то, что жесты и мимика обезьян—уж конечно не по причинам периферическим—*не обнаруживают ни малейшего следа того, чтобы они* выражали (вернее: означали) нечто объективное, т. е. выполняли функцию знака (15, с. 77).

Шимпанзе—в высшей степени общественное животное, его поведение можно по-настоящему понять только тогда, когда он находится вместе с другими животными. Кёлер описал чрезвычайно разнообразные формы «речевого общения» между шимпанзе. На первом месте должны быть поставлены эмоционально-выразительные движения, очень яркие и богатые у шимпанзе (мимика и жесты, звуковые реакции). Далее идут выразительные движения социальных эмоций (жесты при приветствии и т. п.). Но и «жесты их,—говорит Кёлер,—как и их экспрессивные звуки, никогда не обозначают и не описывают чего-либо объективного».

Животные прекрасно «понимают» мимику и жесты друг друга. При помощи жестов они «выражают» не только свои эмоциональные состояния, говорит Кёлер, но и желания и побуждения, направленные на других обезьян или на другие предметы. Самый распространенный способ в таких случаях состоит в том, что шимпанзе начинает то движение или действие, которое оно хочет произвести или к которому хочет побудить другое животное (подталкивание другого животного и начальные движения ходьбы, когда шимпанзе «зовет» его итти с собой; хватательные движения, когда обезьяна хочет у другого получить бананы и т. д.). Все это—жесты, непосредственно связанные с самим действием.

В общем эти наблюдения вполне подтверждают мысль Вундта, что указательные жесты, составляющие самую примитивную ступень в развитии человеческого языка, не встречаются еще у животных, у обезьян же этот жест находится на переходной ступени между хватательным и указательным движением («Die Sprache,» I, 1900, с. 219). Во всяком случае мы склонны видеть в *этом* переходном *жесте весьма важный в генетическом отношении* шаг от чисто эмоциональной речи к объективной.

Кёлер в другом месте указывает, как при помощи подобных жестов устанавливается в опыте примитивное объяснение, заменяющее словесную инструкцию («Die Methoden der psycholog. Forschung an Affen», с. 119). Этот жест стоит ближе к человеческой речи, чем прямое выполнение обезьянами словесных приказаний испанских сторожей, которое в сущности ничем не отличается от того же выполнения у собаки (come—ешь, entra—войди и т. п.).

Шимпанзе, которых наблюдал Кёлер, играя, «рисовали» цветной глиной, пользуясь сперва губами и языком, как кистью, а после и настоящей кистью (10, с. 70), но никогда эти животные, которые всегда, как правило, переносили в игру приемы поведения (употребление орудий), выработанные ими в серьезных ситуациях (в экспериментах), и обратно, игровые приемы—в «жизнь»,—никогда они не обнаружили ни малейшего следа создания знака при рисовании. «Насколько мы знаем,—говорит Бюлер,—совершенно невероятно, чтобы шимпанзе когда-либо видели графический знак в пятне» (13, с. 320).

Это же обстоятельство, как говорит этот автор в другом месте, имеет общее значение для правильной оценки «человекоподобности» поведения шимпанзе. «Есть факты, предостерегающие от переоценки действий шимпанзе. Известно, что еще никогда ни один путешественник не принял горилл или шимпанзе за людей, что у них никто не находил традиционных орудий или методов, различных у разных народов и указывающих на передачу от поколения к поколению раз сделанных открытий. Никаких царапин на песчанике или глине, которые можно было бы принять за изображающий что-то рисунок или даже в игре нацарапанный орнамент. Никакого изображающего языка, т. е. звуков, равноценных названиям. Все это вместе должно иметь свои внутренние основания» (13, с. 42—43).

Иеркс, кажется, единственный из новых исследователей человекоподобных обезьян, который видит причину отсутствия человекоподобного языка у шимпанзе не во «внутренних основаниях». Его исследования интеллекта оранга привели его в общем к результатам, очень сходным с данными Кёлера (16 и 10, с. 194). В толковании этих результатов он однако пошел гораздо дальше Кёлера. Он принимает, *что у оранга можно констатировать «высшую идеацию»*, правда, не превосходящую мышление трехлетнего ребенка (16, с. 132).

Но критический анализ теории Иеркса легко вскрывает основной порок его мысли: нет никаких объективных доказательств того, что орангутанг решает стоящие перед ним задачи при помощи процессов «высшей идеации», т. е. «представлений» или следовых стимулов. В конечном счете аналогия, основанная на внешнем сходстве поведения оранга и человека, имеет для Иеркса решающее значение при определении «идеации» в поведении.

Но это очевидно недостаточно убедительная научная операция. Мы не хотим сказать, что она не может быть вообще применена при исследовании поведения животного высшего типа; Кёлер прекрасно показал, как можно в границах научной объективности пользоваться ею, и мы будем иметь случай в дальнейшем вернуться к этому. Но основывать на подобной аналогии весь вывод нет никаких научных данных.

Напротив, Кёлер с точностью экспериментального анализа показал, *что именно влияние наличной оптически-актуальной ситуации* является определяющим для поведения шимпанзе. Достаточно было (особенно в начале опытов) отнести палку, которую шимпанзе

применяли в качестве орудия для доставания плода, лежащего за решеткой, чуть дальше,—так, чтобы палка (орудие) и плод (цель) лежали не в одном оптическом поле,—и решение задачи сильно затруднялось, а часто становилось вовсе невозможным.

Достаточно было двум палкам (которые шимпанзе вдвигал одну в отверстие другой, для того чтобы с помощью этого удлиненного орудия достать отдаленную цель) занять крестообразное положение в руках шимпанзе, на подобие X,—и знакомая уже и много раз примененная операция удлинения орудия становилась невозможной для животного.

Можно было бы привести еще десятки экспериментальных данных, говорящих в пользу того же самого, но достаточно вспомнить: 1) что наличие оптически-актуальной и достаточно примитивной ситуации Кёлер считает общим, основным и непременным методическим условием всяких исследований интеллекта шимпанзе, условием, без которого интеллект шимпанзе вообще невозможно заставить функционировать и 2) что именно принципиальная ограниченность «представлений» («идеации») является, по выводам Кёлера, основной и общей чертой, характеризующей интеллектуальное поведение шимпанзе,—достаточно вспомнить эти два положения, для того чтобы считать вывод Иеркса более чем сомнительным.

Добавим: оба эти положения являются не общими соображениями или убеждениями, неизвестно как сложившимися, а единственным логическим выводом из всех экспериментов, проделанных Кёлером.

В связи с допущением «идеационного поведения» у человекоподобных обезьян стоят и новейшие исследования Иеркса над интеллектом и языком шимпанзе. В отношении интеллекта новые результаты скорее подтверждают то, что установлено прежними исследованиями самого автора и других психологов, чем расширяют, углубляют или более точно отграничивают эти данные. Но в отношении исследования речи эти эксперименты и наблюдения дают и новый фактический материал, и новую, чрезвычайно смелую попытку объяснить отсутствие «человекоподобной речи» у шимпанзе.

«Голосовые реакции,—говорит Иеркс,—весьма часты и разнообразны у молодых шимпанзе, но речь в человеческом смысле слова отсутствует» (11, с. 53). Их голосовой аппарат развит и функционирует не хуже человеческого, но у них отсутствует тенденция имитировать звуки. Их подражание ограничено почти исключительно областью зрительных стимулов; они подражают действиям, но не звукам. Они неспособны сделать то, что с таким успехом делает попугай.

«Если бы имитативная тенденция попугая соединилась с интеллектом того качества, который свойствен шимпанзе, последний несомненно обладал бы речью. Ибо он обладает голосовым механизмом, который можно сравнить с человеческим, а также тем типом и той степенью интеллекта, с помощью которого он был бы вполне способен действительно использовать звуки для целей речи» (11, с. 53).

Иеркс экспериментально использовал четыре метода, для того чтобы обучить шимпанзе человеческому употреблению звуков или,

как он говорит сам, речи. Все эти эксперименты привели к отрицательному результату. *Конечно* с а м и п о с е б е *отрицательные результаты никогда не могут иметь решающего значения для* п р и н ц и п и а л ь н о й п р о б л е м ы: возможно или невозможно привить речь шимпанзе.

Кёлер показал, что отрицательные результаты в смысле наличия интеллекта у шимпанзе, к которым приходили прежние экспериментаторы, обусловлены прежде всего неправильной постановкой опытов, незнанием «зоны трудности», в границах которой только и может проявиться интеллект шимпанзе, незнанием основного свойства этого интеллекта—его связи с оптически-актуальной ситуацией и т. д. Причина отрицательных результатов может лежать гораздо чаще в самом исследователе, чем в исследуемом явлении. Из того, что животное не решило данных задач при данных условиях, вовсе не следует, что оно вообще *неспособно решать никаких* задач ни при каких условиях. «Исследования умственной одаренности,—остроумно замечает Кёлер по этому поводу,—испытывают с необходимостью, кроме испытуемого, еще и самого экспериментатора» (10, с. 191).

Однако, не придавая никакого принципиального значения отрицательным результатам опытов Иеркса с а м и м п о с е б е, мы *имеем все основания поставить их в связь со всем тем, что нам известно из других источников* о языке обезьян, а в связи с этим эти опыты еще, с одной стороны, показывают, что «человекоподобной *речи» и даже начатков ее у шимпанзе нет и—можно предположить—* не может быть (следует конечно отличать отсутствие речи от невозможности искусственно привить ее в экспериментально созданных *для этого условиях*).

Каковы же причины этого? Недоразвитие голосового аппарата, бедность фонетики, как показывают эксперименты и наблюдения сотрудницы Иеркса Лернед, *исключаются*. Иеркс видит причину в отсутствии или слабости слуховой имитации. Иеркс конечно прав в том, что отсутствие слухового подражания могло явиться ближайшей причиной неудачи его опытов, но едва ли прав в том, что видит в этом основную причину отсутствия речи. Все, что мы знаем об интеллекте шимпанзе, говорит н е в п о л ь з у т а к о г о п р е д п о л о ж е н и я, которое Иеркс высказывает со всей категоричностью как объективно установленное положение.

Где основания (объективные) для утверждения, что интеллект шимпанзе есть интеллект того типа и той степени, которые необходимы для создания человекоподобной речи? У Иеркса был превосходный экспериментальный способ проверить и доказать свое положение, способ, которым он почему-то не воспользовался и к которому мы *прибегли* бы с величайшей готовностью для экспериментального решения вопроса, если бы к тому представилась внешняя возможность.

Способ этот заключается в том, чтобы исключить влияние слухового подражания в эксперименте с обучением шимпанзе речи. Речь вовсе не встречается исключительно в звуковой форме. *Глухонемые*

создали и пользуются зрительной речью, так же обучают глухонемых детей понимать нашу речь, «считывая с губ» (т. е. по движениям). *В языке примитивных народов, как показывает Леви-Брюль (17),* речь жестов существует наряду с звуковой речью и играет существенную роль. Наконец принципиально речь вовсе не необходимо связана с материалом (ср. письменную речь). Быть может, замечает и сам *Иеркс, можно шимпанзе научить употреблять пальцы, как это делают* глухонемые, т. е. научить их «языку знаков».

Если верно, что интеллект шимпанзе способен овладеть человеческой речью и что вся беда только в том, что он не обладает звуковой подражательностью попугая, он несомненно должен был овладеть в эксперименте условным жестом, который по своей психологической функции совершенно соответствовал бы условному звуку. Вместо звука—вâ-вâ или пâ-пâ, которые применял Иеркс, речевая реакция шимпанзе состояла бы в известных движениях руки, *которые, скажем, в ручной азбуке глухонемых означают те же звуки,* или в любых других движениях. Суть дела ведь заключается вовсе не в звуках, а в ф у н к ц и о н а л ь н о м у п о т р е б л е н и и з н а к а, соответствующего человеческой речи.

Такие эксперименты не были проделаны, и мы не можем с уверенностью предсказать, к чему бы они привели. Но все, что мы знаем о поведении шимпанзе, в том числе и из опытов Иеркса, не дает ни малейшего основания ожидать, что шимпанзе действительно овладеет *речью в функциональном смысле. Мы полагаем так просто потому,* что мы не знаем ни одного намека на употребление знака у шимпанзе. Единственное, что мы знаем об интеллекте шимпанзе с объективной достоверностью, это—не наличие «идеации», а тот факт, *что при известных условиях шимпанзе способен* к употреблению и изготовлению простейших орудий и применению «обходных путей».

Мы не хотим вовсе сказать этим, что наличие «идеации» является необходимым условием для возникновения речи. Это—вопрос дальнейший. Но для Иеркса несомненно существует связь между допущением «идеации» как основной формы интеллектуальной деятельности антропоидов и между утверждением о доступности человеческой речи для них. Связь эта столь очевидна и столь важна, что стоит рухнуть теории «идеации», т. е. стоит принять другую теорию интеллектуального поведения шимпанзе, как вместе с ней рушится и тезис о доступности шимпанзе человекоподобной речи.

В самом деле, если именно «идеация» лежит в основе интеллектуальной деятельности шимпанзе, то почему нельзя допустить, что *он также человекоподобно «решит задачу»,* представляемую речью, знаком вообще, как он решает задачу с применением орудия (правда, *и тогда это остается не больше, чем предположением,* а отнюдь не установленным фактом).

Нам нет надобности критически проверять сейчас, насколько верна психологическая аналогия между задачей применения орудия и задачей осмысленного употребления речи. Мы будем иметь случай сделать это при рассмотрении онтогенетического развития речи. Сейчас совершенно достаточно напомнить то, что уже сказано

нами об «идеации», для того чтобы вскрыть всю шаткость, всю безосновательность, всю фактическую беспочвенность теории речи шимпанзе, которую развивает Иеркс.

Вспомним действительно, что именно отсутствие «идеации», т. е. оперирования следами неактуальных, отсутствующих стимулов, является характерным для интеллекта шимпанзе. Наличие оптически-актуальной, легко обозримой, до конца наглядной ситуации является необходимым условием для того, чтобы обезьяна прибегла к верному употреблению орудия. Есть ли эти условия (мы намеренно говорим пока лишь об одном и притом чисто психологическом условии, потому что имеем все время в виду экспериментальную ситуацию Иеркса) при той ситуации, в которой шимпанзе должен открыть функциональное употребление знака, употребление речи?

Не надо никакого специального анализа для того, чтобы дать на этот вопрос отрицательный ответ. Даже больше: употребление речи не может ни при какой ситуации стать функцией от оптической структуры зрительного поля. Оно требует интеллектуальной операции другого рода — не того типа и не той степени, которые установлены у шимпанзе. Ничто из того, что нам известно из поведения шимпанзе, не свидетельствует о наличии у него подобной операции; напротив, как показано выше, именно отсутствие этой операции принимается большинством исследователей за самую существенную черту отличия интеллекта шимпанзе от человеческого.

Два положения могут считаться несомненными во всяком случае. Первое: разумное употребление речи есть интеллектуальная функция, ни при каких условиях не определяемая непосредственно оптической структурой. Второе: во всех задачах, которые затрагивали не оптически-актуальные структуры, а структуры другого рода (механические например), шимпанзе переходили от интеллектуального типа поведения к чистому методу проб и ошибок. Так такая простая с точки зрения человека операция, как задача: поставить один ящик на другой и соблюсти при этом равновесие, или снять кольцо с гвоздя, оказывается почти недоступной для «наивной статики» и механики шимпанзе (10, с. 106 и 177). Это же относится и ко всем вообще неоптическим структурам.

Из этих двух положений с логической неизбежностью вытекает вывод, что предположение о возможности для шимпанзе овладеть употреблением человеческой речи является, с психологической стороны, в высшей степени маловероятным.

Любопытно, что Кёлер для обозначения интеллектуальных операций шимпанзе вводит термин Einsicht (буквально: усматривание, в обычном значении: разум). Г. Кафка справедливо указывает, что под этим термином Кёлер разумеет прежде всего — чисто оптическое усматривание в буквальном смысле слова (18, с. 130), а затем уже и усматривание отношений вообще, в противоположность слепому образу действия.

Правда, Кёлер никогда не дает ни определения этого термина, ни теории этого «усматривания». Верно и то, что, благодаря отсутствию *теории описываемого поведения, термин этот приобретает* в фактических описаниях двусмысленное значение: то им обозначается типическое своеобразие самой операции, производимой шимпанзе, структура его действий, то внутрений, подготовляющий эти действия и предшествующий им психофизический процесс, по отношению к которому действия шимпанзе являются просто выполнением внутреннего плана операции.

Бюлер особенно настаивает на внутреннем характере этого процесса (13, с. 33). Также и В. Боровский полагает, что если обезьяна «видимых проб не производит (рук не протягивает), то она «примеривается» какими-нибудь мускулами» (12, с. 184).

Мы оставляем сейчас в стороне этот в высшей степени важный сам по себе вопрос. Нас не может сейчас занимать рассмотрение его во всем его объеме, да едва ли есть сейчас уже достаточные фактические данные для его решения; во всяком случае то, что высказывается по этому поводу, опирается скорее на общетеоретические рассуждения и на аналогии с выше и ниже стоящими формами поведения (методом проб и ошибок у животных и мышлением человека), чем на фактические экспериментальные данные.

Надо прямо признать, что эксперименты Кёлера (тем более других, менее объективно последовательных психологов) не позволяют ответить на этот вопрос сколько-нибудь определенным образом. Каков механизм интеллектуальной реакции—на это опыты Кёлера не дают никакого определенного, хотя бы и гипотетического ответа. Несомненно однако, что как бы ни представлять себе действие этого механизма и где бы ни локализовать «интеллект»—в самих действиях шимпанзе или в подготовительном внутреннем (психо-физиологи*ческом мозговом или мускульно-иннервационном процессе*),—все равно положение об актуальной, а не следовой определяемости этой реакции остается в силе, ибо вне оптически-актуальной ситуации интеллект шимпанзе не функционирует. Сейчас нас интересует именно это и только это.

«Лучшее орудие,—говорит по этому поводу Кёлер,—легко теряет все свое значение для данной ситуации, если оно не может быть воспринято глазом симультанно или quasi-симультанно с областью цели» (10, с. 39). Под quasi-симультанным восприятием Кёлер имеет в виду те случаи, когда отдельные элементы ситуации не воспринимаются глазом непосредственно и одновременно с целью, но либо воспринимаются в непосредственной временной близости с целью, либо уже неоднократно прежде пускались в ход в такой же ситуации, т. е. по своей психологической функции являются как бы симультанными.

Итак, этот несколько затянувшийся анализ приводит нас, в отличие от Иеркса, вновь и вновь к совершенно противоположному выводу относительно возможности человекоподобной речи у шимпанзе: даже в том случае, если бы шимпанзе при своем интеллекте обладал слуховой имитативной тенденцией и способностью попугая,

в высшей степени маловероятно предположение, что он овладел бы речью.

И все же—и это самое важное во всей проблеме—у шимпанзе есть своя богатая и в некоторых других отношениях весьма человекоподобная речь, но эта относительно высоко развитая речь не имеет еще непосредственно много общего с его тоже относительно высокоразвитым интеллектом.

Лернед составила словарь языка шимпанзе, состоящий из 32 элементов речи или «слов», которые не только близко напоминают элементы человеческой речи в фонетическом отношении, но которые имеют известное значение в том смысле, что они характерны для определенных ситуаций, как например ситуаций или объектов, которые вызывают желание или удовольствие, неудовольствие или злобу, стремление избежать или страх и т. д. (11, с. 54). Эти «слова» собраны и записаны во время ожидания пищи, во время еды, в присутствии человека, во время пребывания шимпанзе вдвоем.

Легко заметить, что это—словарь эмоциональных значений. Это—эмоционально-звуковые реакции, более или менее диференцированные и более или менее вступившие в условно-рефлекторную связь с рядом стимулов, группирующихся вокруг еды и т. п. Мы видим в сущности в этом словаре то же самое, что высказано Кёлером относительно речи шимпанзе вообще: это—эмоциональная речь.

Нас сейчас может интересовать установление трех моментов, в связи с этой характеристикой речи шимпанзе. Первый: это связь речи с выразительными эмоциональными движениями, становящаяся особенно ясной в моменты сильного аффективного возбуждения шимпанзе, не представляет какой-либо специфической особенности человекоподобных обезьян. Напротив, это скорее чрезвычайно общая черта для животных, обладающих голосовым аппаратом. И эта же форма выразительных голосовых реакций несомненно лежит в основе возникновения и развития человеческой речи.

Второй: эмоциональные состояния, и особенно аффективные, представляют у шимпанзе сферу поведения, богатую речевыми проявлениями и крайне неблагоприятную для функционирования интеллектуальных реакций. Кёлер много раз отмечает, как эмоциональная и особенно аффективная реакция совершенно разрушают интеллектуальную операцию шимпанзе.

И третий: эмоциональной стороной не исчерпывается функция речи у шимпанзе, и это также не представляет исключительного свойства речи человекоподобных обезьян, также роднит их речь с языком многих других животных видов и также составляет несомненный генетический корень соответствующей функции человеческой речи. Речь—не только выразительно-эмоциональная реакция, но и средство психологического контакта с себе подобными[1]. Как обезьяны, наблюдавшиеся Кёлером, так и шимпанзе Иеркса и Лернед с совер-

[1] Hempelmann признает только экспрессивную функцию языка животных, хотя не отрицает и того, что предупреждающие голосовые сигналы и т. п. выполняют объективно функцию сообщения (F. Hempelmann, Tierpsychologie vom Standpunkte des Biologen, 1926, S. 530).

шенной несомненностью обнаруживают эту функцию речи. Однако и эта функция связи или контакта нисколько не связана с интеллектуальной реакцией, т. е. с мышлением животного. Это—все та же эмоциональная реакция, составляющая явную и несомненную часть всего эмоционального симптомокомплекса в целом, но часть, выполняющая и с биологической точки зрения и с точки зрения психологической иную функцию, чем прочие аффективные реакции. Менее всего эта реакция может напомнить намеренное, осмысленное сообщение чего-нибудь или такое же воздействие. По существу, это—инстинктивная реакция или во всяком случае нечто, чрезвычайно близкое к ней.

Едва ли можно сомневаться в том, что эта функция речи принадлежит к числу биологически древнейших форм поведения и находится в генетическом родстве с оптическими и слуховыми сигналами, подаваемыми вожаками в животных сообществах. В последнее время К. Фриш в исследовании языка пчел описал чрезвычайно интересные и теоретически в высшей степени важные формы поведения, выполняющие функцию связи или контакта (19); при всем своеобразии этих форм и при несомненном инстинктивном их происхождении в них нельзя не признать родственное по природе поведение с речевой связью шимпанзе (ср. 10, с. 44). Едва ли после этого можно усумниться в совершенной независимости этой речевой связи от интеллекта.

Мы можем подвести некоторые итоги. Нас интересовало отношение между мышлением и речью в филогенетическом развитии той и другой функции. Для выяснения этого мы прибегли к анализу экспериментальных исследований и наблюдений над языком и интеллектом человекоподобных обезьян. Мы можем кратко формулировать основные выводы, к которым мы пришли и которые нужны нам для дальнейшего анализа проблемы.

1. Мышление и речь имеют различные генетические корни.

2. Развитие мышления и речи идет по различным линиям и независимо друг от друга.

3. Отношение между мышлением и речью не является сколько-нибудь постоянной величиной на всем протяжении филогенетического развития.

4. Антропоиды обнаруживают человекоподобный интеллект в одних отношениях (зачатки употребления орудий) и человекоподобную речь—совершенно в других (фонетика речи, эмоциональная и зачатки социальной функции речи).

5. Антропоиды не обнаруживают характерного для человека отношения—тесной связи между мышлением и речью. Одно и другое не является сколько-нибудь непосредственно связанным у шимпанзе.

6. В филогенезе мышления и речи мы можем с несомненностью констатировать доречевую фазу в развитии интеллекта и доинтеллектуальную фазу в развитии речи.

II

В онтогенезе отношение обеих линий развития—мышления и речи—гораздо более смутно и спутано. Однако и здесь, совершенно

оставляя в стороне всякий вопрос о параллельности онто- и филогенеза или об ином, более сложном отношении между ними, мы можем установить и различные генетические корни и различные линии в развитии мышления и речи.

Только в самое последнее время мы получили объективные, экспериментальные доказательства того, что мышление ребенка в своем развитии проходит доречевую стадию. На ребенка, не владеющего еще речью, были перенесены с соответствующими модификациями опыты Кёлера над шимпанзе. Кёлер сам неоднократно привлекал к эксперименту для сравнения ребенка. Бюлер систематически исследовал в этом отношении ребенка.

«Это были действия,—рассказывает он о своих опытах,—совершенно похожие на действия шимпанзе, и поэтому эту фазу детской жизни можно довольно удачно назвать шимпанзеподобным возрастом; у данного ребенка последний обнимал 10-й, 11-й и 12-й месяцы... В шимпанзеподобном возрасте ребенок делает свои первые изобретения, конечно крайне примитивные, но в духовном смысле чрезвычайно важные» (13, с. 97).

Что теоретически имеет наибольшее значение в этих опытах, как в опытах над шимпанзе,—это независимость зачатков интеллектуальных реакций от речи. Отмечая это, Бюлер говорит: «Говорили, что в начале становления человека (Menschwerdung) стоит речь; может быть, но до него есть еще инструментальное мышление (Werkzeugdenken), т. е. понимание механических соединений и придумывание механических средств для механических конечных целей, или, можно сказать еще короче, еще до речи действие становится субъективно осмысленным, т. е. все равно, что сознательно-целесообразным» (13, с. 48).

Доинтеллектуальные корни речи в развитии ребенка были установлены очень давно. Крик, лепет и даже первые слова ребенка являются совершенно явными стадиями в развитии речи, но стадиями доинтеллектуальными. Они не имеют ничего общего с развитием мышления.

Общепринятый взгляд рассматривал детскую речь на этой ступени ее развития как эмоциональную форму поведения по преимуществу. Новейшие исследования (Ш. Бюлер и др.—первых форм социального поведения ребенка и инвентаря его реакций в первый год,—и ее сотрудниц Гетцер и Тудер-Гарт—ранних реакций ребенка на человеческий голос) показали, что в первый год жизни ребенка, т. е. именно на доинтеллектуальной ступени развития его речи, мы находим богатое развитие социальной функции речи.

Относительно сложный и богатый социальный контакт ребенка приводит к чрезвычайно раннему развитию «средств связи». С несомненностью удалось установить однозначные специфические реакции на человеческий голос у ребенка уже на третьей неделе жизни (предсоциальные реакции) и первую социальную реакцию на человеческий голос на втором месяце (20, с. 124). Равным образом смех, лепет, показывание, жесты в первые же месяцы жизни ребенка выступают в роли средств социального контакта.

Мы находим таким образом у ребенка первого года жизни уже ясно выраженными те две функции речи, которые знакомы нам по филогенезу.

Но самое важное, что мы знаем о развитии мышления и речи у ребенка, заключается в том, что в известный момент, приходящийся на ранний возраст (около 2 лет), линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор раздельно, перекрещиваются, совпадают в своем развитии и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека.

В. Штерн лучше и раньше других описал это важнейшее в психологическом развитии ребенка событие. Он показал, как у ребенка «пробуждается темное сознание значения языка и воля к его завоеванию». Ребенок в эту пору,—как говорит Штерн,—делает величайшее открытие в своей жизни. Он открывает, что «каждая вещь имеет свое имя» (21, с. 92).

Этот переломный момент, начиная с которого речь становится интеллектуальной, а мышление—речевым, характеризуется двумя совершенно несомненными и объективными признаками, по которым мы можем с достоверностью судить о том, произошел ли этот перелом в развитии речи или нет еще, а также—в случаях ненормального и задержанного развития—насколько этот момент сдвинулся во времени по сравнению с развитием нормального ребенка. Оба эти момента тесно связаны между собой.

Первый заключается в том, что ребенок, у которого произошел этот перелом, начинает активно расширять свой словарь, свой запас слов, спрашивая о каждой новой вещи: как это называется. Второй момент заключается в чрезвычайно быстром, скачкообразном увеличении запаса слов, возникающем на основе активного расширения словаря ребенка.

Как известно, животное может усвоить отдельные слова человеческой речи и применять их в соответствующих ситуациях. Ребенок до наступления этого периода также усваивает отдельные слова, которые являются для него условными стимулами или заместителями отдельных предметов, людей, действий, состояний, желаний. Однако в этой стадии ребенок знает столько слов, сколько ему дано окружающими его людьми.

Сейчас положение становится принципиально совершенно иным. Ребенок, видя новый предмет, спрашивает: как это называется. Ребенок сам нуждается в слове и активно стремится овладеть знаком, принадлежащим предмету, знаком, который служит для называния и сообщения. Если первая стадия в развитии детской речи, как справедливо показал Мейман, является по своему психологическому значению аффективно-волевой, то, начиная с этого момента, речь вступает в интеллектуальную фазу своего развития. Ребенок как бы открывает символическую функцию речи.

«Только что описанный процесс,—говорит Штерн,—можно уже вне всяких сомнений определить как мыслительную деятельность ребенка в собственном смысле слова; понимание отношения между знаком и значением, которое проявляется здесь у ребенка, есть нечто,

принципиально иное, чем простое пользование представлениями и их ассоциациями, а требование, чтобы каждому предмету какого бы то ни было рода принадлежало свое название, можно считать действительным, быть может первым общим понятием ребенка» (21, с. 93).

На этом следует остановиться, ибо здесь в генетическом пункте пересечения мышления и речи впервые завязывается тот узел, который называется проблемой мышления и речи. Что же представляет собой этот момент, это «величайшее открытие в жизни ребенка» и верно ли толкование Штерна?

Бюлер сравнивает это открытие с изобретениями шимпанзе. «Можно толковать и поворачивать это обстоятельство, как угодно,— говорит он,—но всегда в решающем пункте обнаружится психологическая параллель с изобретениями шимпанзе» (22, с. 55). Ту же мысль развивает и К. Коффка.

«Функция называния (Namengebung),—говорит он,—есть открытие, изобретение ребенка, обнаруживающее полную параллель с изобретениями шимпанзе. Мы видели, что эти последние являются структурным действием, следовательно мы можем видеть и в названии структурное действие. Мы сказали бы, что слово входит в структуру вещи так, как палка—в ситуацию желания овладеть плодом» (23, с. 243).

Так это или не так, насколько и до какой степени верна аналогия между открытием сигнификативной функции слова у ребенка и открытием «функционального значения» орудия в палке у шимпанзе, в чем обе эти операции различаются,—обо всем этом мы будем говорить особо при выяснении функционального и структурного отношения между мышлением и речью. Здесь нам важно отметить только один принципиально важный момент: только на известной, относительно высокой стадии развития мышления и речи становится возможным «величайшее открытие в жизни ребенка». Для того чтобы «открыть» речь, надо мыслить.

Мы можем кратко формулировать наши выводы:

1. В онтогенетическом развитии мышления и речи мы также находим различные корни того и другого процесса.

2. В развитии речи ребенка мы с несомненностью можем «констатировать» доинтеллектуальную стадию», так же как и в развитии мышления—«доречевую стадию».

3. До известного момента то и другое развитие идет по различным линиям, независимо одно от другого.

4. В известном пункте обе линии пересекаются, после чего мышление становится речевым, а речь становится интеллектуальной.

III

Как ни решать сложный и все еще спорный теоретический вопрос об отношении мышления и речи, нельзя не признать решающего и исключительного значения процессов внутренней речи для развития мышления. Значение внутренней речи для всего нашего мышления так велико, что многие психологи даже отождествляют внут-

реннюю речь и мышление. С их точки зрения, мышление есть не что иное, как заторможенная, задержанная, беззвучная речь. Однако в психологии не выяснено ни то, каким образом происходит превращение внешней речи во внутреннюю, ни то, в каком примерно возрасте совершается это важнейшее изменение, как оно протекает, чем вызывается и какова вообще его генетическая характеристика

Уотсон, отождествляющий мышление с внутренней речью, со всей справедливостью констатирует, что мы не знаем, «на какой точке организации своей речи дети совершают переход от открытой речи к шопоту и потом к скрытой речи», так как этот вопрос «исследовался лишь случайно» (24, с. 293). Но нам представляется (в свете наших экспериментов и наблюдений, а также из того, что мы знаем о развитии речи ребенка вообще) самая постановка вопроса, применяемая Уотсоном, в корне неправильной.

Нет никаких веских оснований допускать, что развитие внутренней речи совершается чисто механическим путем, путем постепенного уменьшения звучности речи, что переход от внешней (открытой) к внутренней (скрытой) речи совершается через шопот, т. е. полутихую речь. Едва ли дело происходит так, что ребенок начинает постепенно говорить все тише и тише и в результате этого процесса приходит в конце-концов к беззвучной речи. Другими словами, мы склонны отрицать, что в г е н е з е детской речи имеется следующая последовательность этапов: громкая речь—шопот—внутренняя речь.

Не спасает дело и другое, фактически столь же мало обоснованное предположение Уотсона: «Может быть,—говорит он далее,—с самого начала все три вида подвигаются совместно» (Ibid.). Нет никаких решительно объективных данных, которые говорили бы в пользу этого «может быть». Напротив, признаваемое всеми—в том числе и Уотсоном—глубокое функциональное и структурное различие открытой и внутренней речи говорит против этого.

«Они действительно мыслят вслух»,—говорит Уотсон о детях раннего возраста и видит с полным основанием причину в том, что «их среда не требует быстрого превращения речи, проявляющейся во вне, в скрытую» (Ibid.). «Даже если бы мы могли развернуть все скрытые процессы и записать их на чувствительной пластинке,—развивается дальше та же мысль,—или на цилиндре фонографа, все же в них имелось бы так много сокращений, коротких замыканий и экономии, что они были бы неузнаваемы, если только не проследить их образования от исходного пункта, где они совершенны и социальны по характеру, до их конечной стадии, где они будут служить для индивидуальных, но не для социальных приспособлений» (24, с. 294).

Где же основания предполагать, что два процесса, столь различные ф у н к ц и о н а л ь н о (социальные и индивидуальные приспособления) и с т р у к т у р н о (изменение речевого процесса до неузнаваемости вследствие сокращений, коротких замыканий и экономии), как процессы внешней и внутренней речи, окажутся г е н е т и ч е с к и параллельными, продвигающимися совместно, т. е. одновременными или связанными между собой последовательно

через третий переходный процесс (шопот), который чисто механически, формально, по внешнему количественному признаку, т. е. чисто фенотипически, занимает это среднее место между двумя другими процессами, но не является в функциональном и структурном отношении, т. е. генотипически, ни в какой степени переходным.

Это последнее утверждение мы имели возможность проверить экспериментально, изучая речь шопотом у детей раннего возраста. Наше исследование показало, что: 1) в структурном отношении речь шопотом не обнаруживает сколько-нибудь значительных изменений и уклонений от громкой речи, а главное—изменений, характерных по тенденции для внутренней речи; 2) в функциональном отношении речь шопотом также глубоко отличается от внутренней речи и не обнаруживает даже в тенденции сходных черт; 3) в генетическом отношении, наконец, речь шопотом может быть вызвана очень рано, но сама не развивается спонтанно сколько-нибудь заметным образом до самого школьного возраста. Единственное, что подтверждает тезис Уотсона, это тот факт, что уже в трехлетнем возрасте под давлением социальных требований ребенок переходит,—правда, с трудом и на короткое время—к речи с пониженным голосом и к шопоту.

Мы остановились на мнении Уотсона не только потому, что оно является чрезвычайно распространенным и типическим для той теории мышления и речи, представителем которой является этот автор, также и не потому, что оно позволяет со всею наглядностью противопоставить фенотипическому генотипическое рассмотрение вопроса, но главным образом по мотивам положительного порядка. В той постановке вопроса, которую принимает Уотсон, мы склонны видеть правильное методическое указание, каким путем следует итти для того, чтобы притти к разрешению всей проблемы.

Этот методический путь заключается в необходимости найти среднее звено, соединяющее процессы внешней и внутренней речи, звено, которое являлось бы переходным между одними и другими процессами. Мы стремились показать выше, что мнение Уотсона, будто этим средним соединяющим звеном является шопот, не встречает объективных подтверждений. Напротив, все то, что мы знаем о шопоте ребенка, говорит не в пользу того предположения, будто шопот является переходным процессом между внешней и внутренней речью. Однако попытка найти это среднее, недостающее в большинстве психологических исследований звено является совершенно правильным указанием Уотсона.

Мы склонны видеть этот переходный процесс от внешней к внутренней речи в так называемой «эгоцентрической» детской речи, описанной швейцарским психологом Пиаже. (См. главу первую стр. 36 и сл.)

В пользу этого говорят и наблюдения Леметра и других авторов над внутренней речью в школьном возрасте. Эти наблюдения показали, что тип внутренней речи школьника является еще в высшей степени лабильным, неустановившимся, что говорит конечно в пользу того, что перед нами еще генетически молодые, недостаточно оформившиеся и определившиеся процессы.

Возвращаясь к вопросу об эгоцентрической речи, мы должны сказать, что, видимо, эгоцентрическая речь, помимо чисто экспрессивной функции и функции разряда, помимо того, что она просто сопровождает детскую активность, очень легко становится мышлением в собственном смысле этого слова, т. е. принимает на себя функцию планирующей операции, решения новой задачи, возникающей в поведении.

Если бы это предположение оправдалось в процессе дальнейшего исследования, мы могли бы сделать вывод чрезвычайной теоретической важности. Мы увидели бы, что речь становится психологически внутренней раньше, чем она становится физиологически внутренней. Эгоцентрическая речь—это речь внутренняя по своей функции, это речь для себя, находящаяся на пути к уходу внутрь, речь уже наполовину непонятная для окружающих, речь уже глубоко внутренне проросшая в поведение ребенка, и вместе с тем физиологически это еще *речь внешняя, которая не обнаруживает ни малейшей тенденции* превращаться в шопот или в какую-нибудь другую полубеззвучную речь.

Мы получили бы тогда ответ и на другой теоретический вопрос: почему речь становится внутренней. Ответ этот гласил бы, что речь становится внутренней в силу того, что изменяется ее функция. Последовательность в развитии речи тогда наметилась бы не такая, какую указывает Уотсон. Вместо трех этапов—громкая речь, шопот, беззвучная речь—мы получили бы другие три типа этапа: внешняя речь, эгоцентрическая речь, внутренняя речь. Вместе с тем мы приобрели бы в высшей степени важный в методическом отношении прием исследования внутренней речи, ее структурных и функциональных особенностей в живом виде, в становлении, и вместе с тем прием объективный, поскольку все эти особенности были бы уже налицо в речи внешней, над которой можно экспериментировать и которая допускает измерение.

Наши исследования показывают, что речь в этом отношении не *представляет какого-нибудь исключения из общего правила*, которому подчинено развитие всяких психологических операций, опирающихся на использование знаков,—все равно будет ли то мнемотехническое запоминание, процессы счета или какая-либо другая интеллектуальная операция употребления знака.

Исследуя экспериментально подобного рода операции самого различного характера, мы имели возможность констатировать, что это развитие проходит, вообще говоря, через четыре основные стадии. Первой стадией является так называемая примитивная, натуральная стадия, когда та или иная операция встречается в том виде, как она сложилась на примитивных ступенях поведения. Этой стадии развития соответствовала бы доинтеллектуальная речь и доречевое мышление, о которых говорено выше.

Затем следует стадия, которую мы условно называем стадией «наивной психологии» по аналогии с тем, что исследователи в области практического интеллекта называют «наивной физикой». «Наивной физикой» обозначают они наивный опыт животного или ребенка

в области физических свойств собственного тела и окружающих его предметов, объектов и орудий, наивный опыт, который определяет в основном употребление орудий у ребенка и первые операции его практического ума.

Нечто подобное наблюдаем мы и в сфере развития поведения ребенка. Здесь также складывается основной наивный психологический опыт относительно свойств важнейших психологических операций, с которыми приходится иметь дело ребенку. Однако, как и в сфере развития практических действий, так и здесь, этот наивный опыт ребенка оказывается обычно недостаточным, несовершенным, н а и в н ы м в собственном смысле этого слова и потому приводящим к неадэкватному использованию психологических свойств, стимулов и реакций.

В области развития речи эта стадия чрезвычайно ясно намечена во всем речевом развитии ребенка и выражается в том, что овладение *грамматическими структурами* и формами идет у ребенка впереди овладения логическими структурами и операциями, соответствующими данным формам. Ребенок овладевает придаточным предложением, такими формами речи, как «потому что», «так как», «если бы», «когда», «напротив», или «но», задолго до того, как он овладевает причинными, временными, условными отношениями, противопоставлениями и т. д. Ребенок овладевает синтаксисом речи раньше, чем он овладевает синтаксисом мысли. Исследования Пиаже показали с несомненностью, что грамматическое развитие ребенка идет впереди его логического развития и что ребенок только сравнительно поздно приходит к овладению логическими операциями, соответствующими тем грамматическим структурам, которые им усвоены уже давно.

Вслед за этим, с постепенным нарастанием наивного психологического опыта, следует стадия внешнего знака, внешней операции, при помощи которых ребенок решает какую-нибудь внутреннюю психологическую задачу. Это—хорошо нам знакомая стадия счета на пальцах в арифметическом развитии ребенка, стадия внешних мнемотехнических знаков в процессе запоминания. В развитии речи ей соответствует эгоцентрическая речь ребенка.

За этой третьей наступает четвертая стадия, которую мы образно называем стадией «вращивания», потому что она характеризуется прежде всего тем, что внешняя операция уходит внутрь, становится *внутренней операцией и в связи с этим претерпевает глубокие изменения*. Это—счет в уме или немая арифметика в развитии ребенка, это—так называемая «логическая память», пользующаяся «внутренними соотношениями» в виде внутренних знаков.

В области речи этому соответствует внутренняя или беззвучная речь. Что является в этом отношении наиболее замечательным, это тот факт, что между внешними и внутренними операциями в данном случае существует постоянное взаимодействие, операции постоянно переходят из одной формы в другую. И это мы видим с наибольшей отчетливостью в области внутренней речи, которая, как установил Делакруа, тем ближе подходит к внешней речи, чем теснее с нею *связана в поведении, и может принять совершенно тождественную*

с нею форму тогда, когда является подготовкой к внешней речи (например, обдумыванием предстоящей речи, лекции и т. д.). В этом смысле в поведении действительно нет резких метафизических границ между внешним и внутренним, одно легко переходит в другое, одно развивается под воздействием другого.

Если мы теперь от генезиса внутренней речи перейдем к вопросу о том, как функционирует внутренняя речь у взрослого человека, мы столкнемся раньше всего с тем же вопросом, который мы ставили в отношении животных и в отношении ребенка: с необходимостью ли связаны мышление и речь в поведении взрослого человека, можно ли отождествлять оба эти процесса? Все, что мы знаем по этому поводу, заставляет нас дать отрицательный ответ на этот вопрос.

Отношение мышления и речи в этом случае можно было бы схематически обозначить двумя пересекающимися окружностями, которые показали бы, что известная часть процессов речи и мышления *совпадают. Это—так называемая сфера «речевого мышления».* Но это речевое мышление не исчерпывает ни всех форм мысли, ни всех форм речи. Есть большая область мышления, которая не будет иметь непосредственного отношения к речевому мышлению. Сюда следует отнести раньше всего, как уже указывал Бюлер, *инструментальное и техническое мышление* и вообще всю область так называемого *практического интеллекта*, который только в последнее время становится предметом усиленных исследований.

Далее, как известно, психологи вюрцбургской школы в своих *исследованиях установили, что мышление может совершаться без всякого* констатируемого самонаблюдением участия речевых образов *и движений.* Новейшие экспериментальные работы также показали, *что активность и форма внутренней речи не стоят в какой-либо непосредственной* объективной связи с движениями языка или гортани, совершаемыми испытуемым.

Равным образом нет никаких психологических оснований к тому, чтобы относить все виды речевой активности человека к мышлению. Когда я например воспроизвожу в процессе внутренней речи какое-нибудь стихотворение, заученное мною наизусть, или повторяю какую-нибудь заданную экспериментальную фразу, во всех этих случаях нет никаких данных для того, чтобы относить эти операции к области мышления. Эту ошибку и делает Уотсон, который, отождествляя мышление и речь, должен уже с необходимостью все процессы речи признать интеллектуальными. В результате ему приходится отнести к мышлению и процессы простого восстановления в памяти словесного текста.

Равным образом речь, имеющая эмоционально-экспрессивную функцию, речь «лирически окрашенная», обладая всеми признаками речи, тем не менее едва ли может быть отнесена к интеллектуальной деятельности в собственном смысле этого слова.

Мы таким образом приходим к выводу, что и у взрослого человека слияние мышления и речи есть частичное явление, имеющее силу и значение только в приложении к области речевого мышления, в то время как другие области неречевого мышления и неинтеллектуаль-

ной речи остаются только под отдаленным, не непосредственным влиянием этого слияния и прямо не стоят с ним ни в какой причинной связи.

IV

Мы можем суммировать результаты, к которым приводит нас наше рассмотрение. Мы пытались прежде всего проследить генетические корни мышления и речи по данным сравнительной психологии. При современном состоянии знания в этой области, как мы видели, проследить сколько-нибудь полно генетический путь дочеловеческого мышления и речи представляется невозможным. Спорным до сих пор остается основной вопрос: можно ли констатировать с несомненностью наличие интеллекта того же типа и рода, что и человеческий, у высших обезьян. Кёлер решает этот вопрос в положительном, другие авторы—в отрицательном смысле. Но независимо от того, как решится этот спор в свете новых и пока недостающих данных, одно ясно уже сейчас: путь к человеческому интеллекту и путь к человеческой речи не совпадают в животном мире, генетические корни мышления и речи различны.

Ведь даже те, кто склонны отрицать наличие интеллекта у шимпанзе Кёлера, не отрицают, да и не могут отрицать того, что это— путь к интеллекту, корни его, т. е. высший тип выработки навыков[1]. Даже Торндайк, задолго до Кёлера занимавшийся тем же вопросом и решивший его в отрицательном смысле, находит, что по типу поведения обезьяне принадлежит высшее место в мире животных (25). Другие авторы, как В. Боровский, склонны не только у животных, но и у человека, отрицать этот высший этаж поведения, надстраивающийся над навыками и заслуживающий особого имени— интеллект. Для них следовательно самый вопрос о человекоподобности интеллекта обезьян должен быть поставлен иначе.

Для нас ясно, что высший тип поведения шимпанзе, чем бы его ни считать, в том отношении является корнем человеческого, что он характеризуется употреблением орудий. Для марксизма не является сколько-нибудь неожиданным открытие Кёлера. Маркс говорит об этом: «Употребление и создание средств труда, хотя и свойственные в зародышевой форме некоторым видам животных, составляют специфически характерную черту человеческого процесса труда» (26, с. 153). В этом же смысле говорит и Плеханов: «Как бы там ни было, но зоология передает истории homo, уже обладающего способностями изобретать и употреблять наиболее примитивные орудия» (27, с. 138).

Таким образом та высшая глава зоологической психологии, которая создается на наших глазах, теоретически не является

---

[1] Торндайк в опытах с низшими обезьянами (мартышками) наблюдал процесс внезапного приобретения новых подходящих для достижения цели движений и быстрое, нередко моментальное оставление непригодных; быстрота этого процесса, говорит он, может «выдержать сравнение с соответствующими явлениями у человека». Этот тип решения отличается от решений кошек, собак и кур, которые обнаруживают процесс постепенного устранения не ведущих к цели движений.

абсолютно новой для марксизма. Любопытно отметить, что Плеханов говорит совершенно ясно не об инстинктивной деятельности, вроде построек бобров, но о способности изобретать и употреблять орудия, т. е. об операции интеллектуальной[1].

Не является для марксизма и сколько-нибудь новым то положение, что в животном мире заложены корни человеческого интеллекта. Так Энгельс, разъясняя смысл гегелевского различения между рассудком и разумом, пишет: «Нам общи с животными все виды рассудочной деятельности: индукция, дедукция, следовательно также абстракция (родовое понятие четвероногих и двуногих), анализ неизвестных предметов (уже разбивание ореха есть начало анализа), синтез (в случае проделок животных) и—в качестве соединения обоих—эксперимент (в случае новых препятствий и при независимых положениях). По типу все эти методы, т. е. все известные обычной логике средства научного исследования, вполне одинаковы у человека и у высших животных. Только по степени развития (соответствующего метода) они различны[2] (28, с. 59).

Столь же решительно высказывается Энгельс относительно корней речи у животных. «В пределах своего круга представлений,— говорит он,—попугай может научиться также понимать то, что говорит», и дальше Энгельс приводит совершенно объективный критерий этого «понимания». «Научите попугая бранным словам так, чтобы он усвоил себе их значение (одно из главных развлечений возвращающихся из жарких стран матросов), попробуйте его затем дразнить, и вы скоро откроете, что он так же верно применяет свои бранные слова, как берлинская торговка. Точно так же при выклянчивании лакомств»[3] (28, с. 93).

Мы совсем не намерены приписывать Энгельсу и менее всего сами собираемся защищать ту мысль, что у животных мы находим человеческие или даже человекоподобные речь и мышление. Мы ниже постараемся выяснить законные границы этих утверждений Энгельса и их истинный смысл. Сейчас для нас важно установить только одно: во всяком случае нет оснований отрицать наличие генетических корней мышления и речи в животном царстве, и эти корни,

---

[1] Разумеется у шимпанзе мы встречаем не инстинктивное употребление орудий, а зачатки их разумного применения. «Ясно, как день,—говорит далее Плеханов,—что применение орудий, как бы они ни были несовершенны, предполагает огромное развитие умственных способностей» (с. 138).

[2] В другом месте Энгельс говорит: «Ясно само собой, что мы не думаем отрицать у животных способность к планомерным, преднамеренным действиям» (т. е. к действиям того типа, которые находит у шимпанзе Кёлер). Зародыши таких действий «существуют везде, где есть протоплазма, где живой белок существует и реагирует», но эта способность «достигает у млекопитающих высокой степени развития» (28, с. 101).

[3] В другом месте Энгельс говорит по этому же поводу: «То немногое, что эти последние (т. е. животные), даже наиболее развитые из них, имеют сообщить друг другу, может быть сообщено и без помощи членораздельной речи». Домашние животные, по Энгельсу, могут иметь потребность в речи. «К сожалению однако их голосовые органы настолько уже специализированы в *определенном направлении, что этому горю их уже никак помочь нельзя.* Там однако, где условия органа для этого более благоприятны, эта неспособность в известных границах может исчезнуть». Например у попугая (28, с. 93).

как показывают все данные, различны для мышления и речи. Нет оснований отрицать наличие в животном мире генетических путей к интеллекту и речи человека,—и эти пути оказываются опять-таки различными для обеих интересующих нас форм поведения.

Большая способность к изучению речи, например у попугая, не стоит ни в какой прямой связи с более высоким развитием у него зачатков мышления, и обратно, высшее развитие этих зачатков в животном мире не стоит ни в какой видимой связи с успехами речи. То и другое идет своими особыми путями, то и другое имеет различные линии развития[1].

Совершенно безотносительно к тому, как смотреть на вопрос об отношении онто- и филогенеза, мы могли констатировать на основании новых экспериментальных исследований, что и в развитии ребенка генетические корни и пути интеллекта и речи различны. До известного пункта мы можем проследить доинтеллектуальное вызревание речи и независимое от него доречевое вызревание интеллекта ребенка. В известном пункте, как утверждает Штерн, глубокий наблюдатель развития детской речи, происходит пересечение той и другой линии развития, их встреча. Речь становится интеллектуальной, мышление становится речевым. Мы видели, что Штерн видит в этом величайшее открытие ребенка.

Некоторые исследователи, как Делакруа, склонны отрицать это. Эти авторы склонны отрицать всеобщую значимость за первым возрастом детских вопросов (как это называется?) в отличие от второго возраста вопросов (4 года спустя, вопросы: почему?), и во всяком случае отрицать за ним там, где это явление имеет место, значение, приписываемое ему Штерном, значение симптома, указывающего на то, что ребенок открыл, что «каждая вещь имеет свое имя» (15, с. 286). Валлон полагает, что для ребенка имя является некоторое время скорее атрибутом, чем субститутом предмета. «Когда ребенок 1 г. 6 м. спрашивает об имени всякого предмета, он обнаруживает вновь открытую им связь, но ничто не указывает, что он в одном не видит простой атрибут другого. Только систематическая генерализация вопросов может свидетельствовать о том, что дело идет не о случайной и пассивной связи, но тенденции, предшествующей функции подыскания символического знака для всех реальных вещей» (15, с. 287).

К. Коффка, как мы видели, занимает среднее положение между одним и другим мнением. С одной стороны, он подчеркивает вслед за Бюлером аналогию между изобретением, открытием номинативной функции языка у ребенка и изобретениями орудий у шимпанзе. С другой стороны, он ограничивает эту аналогию тем, что слово входит в структуру вещи, однако не обязательно в функциональном значении знака. Слово входит в структуру вещи, как ее прочие члены

[1] Бастиан Шмидт отмечает, что развитие речи не является прямым показателем развития психики и поведения в животном мире. Так слон и лошадь в этом отношении стоят позади свиньи и курицы («Die Sprache und andere Ausdrucksformen der Tiere», 1923, с. 46).

и наряду с ними. Оно становится для ребенка на некоторое время свойством вещи наряду с ее другими свойствами.

Но это «свойство» вещи—ее имя—отделимо от нее (verschiebbar); можно видеть вещи, не слыша их имени, так же как например глаза являются прочным, но отделимым признаком матери, который невиден, когда мать отворачивает лицо. «И у нас, наивных людей, дело обстоит совершенно так же: голубое платье остается голубым, даже когда в темноте мы не видим его цвета». Но имя—свойство всех предметов, и ребенок дополняет все структуры по этому правилу» (23, с. 244).

Бюлер также указывает на то, что всякий новый предмет представляет для ребенка ситуацию-задачу, которую он решает по общей структурной схеме—называнием слова. Там, где ему недостает слова для обозначения нового предмета, он требует его у взрослых (22, с. 54).

Мы думаем, что это мнение является наиболее близким к истине и что оно прекрасно устраняет затруднения, возникающие при споре Штерн—Делакруа. Данные этнической психологии и особенно психологии детской речи (см. особенно Пиаже, 29) говорят за то, что слово долгое время является для ребенка скорее свойством, чем символом вещи: ребенок, как мы видели, раньше овладевает внешней структурой, чем внутренней. Он овладевает внешней структурой: слово—вещь, которая уже после становится структурой символической.

Однако мы стоим опять, как в случае с опытами Кёлера, перед вопросом, фактическое решение которого еще не достигнуто наукой. Перед нами ряд гипотез. Мы можем выбрать только наиболее вероятную. Такой наиболее вероятной и является «среднее мнение».

Что говорит в его пользу? Во-первых, мы легко отказываемся от того, чтобы приписывать ребенку в $1\frac{1}{2}$ года открытие символической функции речи, сознательную и в высшей степени сложную интеллектуальную операцию, что, вообще говоря, плохо вяжется с общим умственным уровнем ребенка в $1\frac{1}{2}$ года. Во-вторых, наши выводы вполне совпадают с другими экспериментальными данными, которые все показывают, что функциональное употребление знака, даже более простого, чем слово, появляется у ребенка значительно позже и совершенно недоступно для ребенка этого возраста. В-третьих, мы согласуем наши выводы при этом с общими данными из психологии детской речи, говорящими, что еще долго ребенок не приходит к осознанию символического значения речи и пользуется словом как одним из свойств вещи. В-четвертых, наблюдения над ненормальными детьми, на которые ссылается Штерн (особенно Ел. Келер) показывают, как говорит К. Бюлер, проследивший сам, как происходит этот момент у глухонемых детей при обучении их речи, что такого «открытия», секунду которого можно было бы с точностью отметить, не происходит, а происходит, напротив, ряд «молекулярных» изменений, приводящих к этому (22).

Наконец, в-пятых, это вполне совпадает с тем общим путем овладения знаком, который мы наметили на основании экспериментальных исследований в предыдущей главе. Мы никогда не могли наблю-

дать у ребенка даже школьного возраста прямого открытия, сразу приводящего к функциональному употреблению знака. Всегда этому предшествует стадия «наивной психологии», стадия овладения чисто внешней структурой знака, которая только впоследствии, в процессе оперирования знаком, приводит ребенка к правильному функциональному употреблению знака. Ребенок, рассматривающий слово как свойство вещи в ряду ее других свойств, находится именно в этой стадии своего речевого развития.

Все это говорит в пользу положения Штерна, который был несомненно введен в заблуждение внешним, т. е. фенотипическим, сходством и толкованием вопросов ребенка. Падает ли однако вместе с тем и основной вывод, который можно было сделать на основании нарисованной нами схемы онтогенетического развития мышления и речи, именно, что и в онтогенезе мышление и речь до известного пункта идут по различным генетическим путям, и только после известного пункта их линии пересекаются.

Ни в каком случае. Этот вывод остается верным независимо от того, падает ли или нет положение Штерна, и какое другое будет выдвинуто на его место. Все согласны в том, что первоначальные формы интеллектуальных реакций ребенка, установленные экспериментально после опытов Кёлера им самим и другими, так же независимы от речи, как и действия шимпанзе (15, с. 283). Далее все согласны и в том, что начальные стадии в развитии речи ребенка являются стадиями доинтеллектуальными.

Если это очевидно и несомненно в отношении лепета ребенка, то в последнее время это можно считать установленным и в отношении первых слов ребенка. Положение Меймана о том, что первые слова ребенка носят всецело аффективно-волевой характер, что это знаки «желания или чувства», чуждые еще объективного значения и исчерпывающиеся чисто субъективной реакцией, как и язык животных (8), правда, оспаривается в последнее время рядом авторов. Штерн склонен думать, что элементы объективного не разделены еще в этих первых словах (6), Делакруа видит прямую связь первых слов с объективной ситуацией (15), но оба автора все же согласны в том, что слово не имеет никакого постоянного и прочного объективного значения, оно похоже по объективному характеру на брань ученого попугая, поскольку сами желания и чувства, сами эмоциональные реакции вступают в связь с объективной ситуацией, постольку и слова связываются с ней, но это нисколько не отвергает в корне общего положения Меймана (15, с. 280).

Мы можем резюмировать то, что дало нам это рассмотрение онтогенеза речи и мышления. Генетические корни и пути развития мышления и речи и здесь оказываются до известного пункта различными. Новым является пересечение обоих путей развития, не оспариваемое никем. Происходит ли оно в одном пункте или в ряде пунктов, совершается ли сразу, катастрофически, или нарастает медленно и постепенно и только после прорывается, является ли оно результатом открытия или простого структурного действия и длительного функционального изменения, приурочено ли

оно к двухлетнему возрасту или к школьному,—независимо от этих все еще спорных вопросов, основной факт остается несомненным, именно: факт пересечения обеих линий развития.

Остается еще суммировать то, что нам дало рассмотрение внутренней речи. Оно опять наталкивается на ряд гипотез. Происходит ли развитие внутренней речи через шопот или через эгоцентрическую речь, совершается ли оно одновременно с развитием внешней речи или возникает на сравнительно высокой ступени ее, может ли внутренняя речь и связанное с ней мышление рассматриваться как определенная стадия в развитии всякой культурной формы поведения, независимо от того, как решаются в процессе фактического исследования эти в высшей степени важные сами по себе вопросы, основной вывод остается тем же. Этот вывод гласит, что внутренняя речь *развивается путем накопления длительных функциональных и структурных изменений*, что она ответвляется от внешней речи ребенка вместе с диференцированием социальной и эгоцентрической функций речи, *что наконец речевые структуры, усваиваемые ребенком*, становятся основными структурами его мышления.

Вместе с этим обнаруживается основной, несомненный и решающий факт—*зависимость развития мышления от речи*, от средств мышления и от социально-культурного опыта ребенка. Развитие внутренней речи определяется в основном извне, развитие логики ребенка, *как показали исследования Пиаже, есть прямая функция* его социализированной речи. Мышление ребенка—так можно было бы формулировать это положение—развивается в зависимости от овладения социальными средствами мышления, т. е. в зависимости от речи.

Вместе с этим мы подходим к формулировке основного положения всей нашей статьи, положения, имеющего в высшей степени важное методологическое значение для всей постановки проблемы. Этот вывод вытекает из сопоставления развития внутренней речи и речевого мышления с развитием речи и интеллекта, как оно шло в животном мире и в самом раннем детстве по особым, раздельным линиям. Сопоставление это показывает, что одно развитие является не просто прямым продолжением другого, но что изменился и самый тип развития—с биологического на общественно-исторический.

Нам думается, предыдущие главы с достаточной ясностью показали, что речевое мышление представляет собой не природную, натуральную форму поведения, а форму общественно-историческую и потому отличающуюся в основном целым рядом специфических свойств и закономерностей, которые не могут быть открыты в натуральных формах мышления и речи. Но главное заключается в том, что с признанием исторического характера речевого мышления мы должны распространить на эту форму поведения все те методологические положения, которые исторический материализм устанавливает по отношению ко всем историческим явлениям в человеческом обществе. Наконец мы должны ожидать заранее, что в основных чертах

самый тип исторического развития поведения окажется в прямой зависимости от общих законов исторического развития человеческого общества.

Но этим самым проблема мышления и речи перерастает методологические границы естествознания и превращается в центральную проблему исторической психологии человека, т. е. социальной психологии; меняется вместе с тем и методологическая постановка проблемы. Не касаясь этой проблемы во всей ее полноте, нам казалось нужным остановиться *на узловых пунктах* этой проблемы, пунктах, наиболее трудных в методологическом отношении, но наиболее центральных и важных при анализе поведения человека, строящемся на основании диалектического и исторического материализма.

Сама же эта *вторая проблема* мышления и речи, как затронутые нами попутно многие частные моменты функционального и структурного анализа отношения обоих процессов, должна составить предмет особого исследования.

ГЛАВА ПЯТАЯ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙ

I

Главнейшим затруднением в области исследования понятий являлась до последнего времени неразработанность экспериментальной методики, с помощью которой можно было бы проникнуть в глубь процесса образования понятий и исследовать его психологическую природу.

Все традиционные методы исследования понятий распадаются на две основные группы. Типичным представителем первой группы этих методов является так называемый метод определения и все его косвенные вариации. Основным для этого метода является исследование уже готовых, уже образовавшихся понятий у ребенка с помощью словесного определения их содержания. Именно этот метод вошел в большинство тестовых исследований.

Несмотря на его широкую распространенность, он страдает двумя *существенными недостатками, которые не позволяют опираться на* него в деле действительно глубокого исследования этого процесса.

1. Он имеет дело с результатом уже законченного процесса образования понятий, с готовым продуктом, не улавливая самую динамику этого процесса, его развитие, его течение, его начало и конец. Это скорее исследование продукта, чем процесса, приводящего к образованию данного продукта. В зависимости от этого при определении готовых понятий мы имеем очень часто дело не столько с мышлением ребенка, сколько с репродукцией готовых знаний, готовых воспринятых определений. Изучая определения, даваемые ребенком тому или иному понятию, мы часто изучаем в гораздо большей мере знание, опыт ребенка, степень его речевого развития, чем мышление в собственном смысле слова.

2. Метод определения оперирует почти исключительно словом, забывая, что понятие, особенно для ребенка, связано с тем чувственным материалом, из восприятия и переработки которого оно рождается; чувственный материал и слово являются оба необходимыми моментами процесса образования понятий, и слово, оторванное от этого материала, переводит весь процесс определения понятия в чисто вербальный план, не свойственный ребенку. Поэтому с помощью

этого метода никогда почти не удается установить отношения, существующего между значением, придаваемым ребенком слову при чисто вербальном определении, и действительным реальным значением, соответствующим слову в процессе его живого соотнесения с обозначаемой им объективной действительностью.

Самое существенное для понятия—отношение его к действительности—остается при этом неизученным; к значению слова мы стараемся подойти через другое слово и то, что мы вскрываем с помощью этой операции, скорее должно быть отнесено к отношениям, существующим между отдельными, усвоенными, словесными гнездами, чем к действительному отображению детских понятий.

Вторая группа методов—это методы исследования абстракции, которые пытаются преодолеть недостатки чисто словесного метода определения и которые пытаются изучить психологические функции и процессы, лежащие в основе процесса образования понятий, в основе переработки того наглядного опыта, из которого рождается понятие. Все они ставят ребенка перед задачей выделить какую-либо общую черту в ряде конкретных впечатлений, отвлечь или абстрагировать эту черту или этот признак от ряда других, слитых с ним в процессе восприятия, обобщить этот общий для целого ряда впечатлений признак.

Недостатком этой группы методов является то, что они подставляют на место сложного синтетического процесса элементарный процесс, составляющий его часть, и игнорируют роль слова, роль знака в процессе образования понятий, чем бесконечно упрощают самый процесс абстракции, беря его вне того специфического, характерного именно для образования понятий отношения со словом, которое является центральным отличительным признаком всего процесса в целом. Таким образом традиционные методы исследований понятий одинаково характеризуются отрывом слова от объективного материала; они оперируют либо словами без объективного материала, либо объективным материалом без слов.

Огромным шагом вперед в деле изучения понятий было создание такой экспериментальной методики, которая попыталась адекватно отобразить процесс образования понятий, включающий в себя оба эти момента: материал, на основе которого вырабатывается понятие, и слово, с помощью которого оно возникает.

Мы не станем сейчас останавливаться на сложной истории развития этого нового метода исследования понятий; скажем только, что вместе с его введением перед исследователями открылся совершенно новый план; они стали изучать не готовые понятия, а самый процесс их образования. В частности метод в том виде, как его использовал Ах, с полной справедливостью называется синтетически-генетическим методом, так как он изучает процесс построения понятия, синтезирования ряда признаков, образующих понятие, процесс развития понятия.

Основным принципом этого метода является введение в эксперимент искусственных, вначале бессмысленных для испытуемого слов, которые не связаны с прежним опытом ребенка, и искусственных

понятий, которые составлены специально в экспериментальных целях путем соединения ряда признаков, которые в таком сочетании не встречаются в мире наших обычных понятий, обозначаемых с помощью речи. Так например, в опытах Аха слово «гацун», вначале бессмысленное для испытуемого, в процессе опыта осмысливается, *приобретает значение, становится носителем понятия, обозначая* нечто большое и тяжелое; или слово «фаль» начинает означать маленькое и легкое.

В процессе опыта перед исследователем развертывается весь процесс осмысливания бессмысленного слова, приобретения словом значения и выработки понятия. Благодаря такому введению искусственных слов и искусственных понятий этот метод освобождается от *одного наиболее* существенного недостатка ряда методов; именно, он для решения задачи, стоящей перед испытуемым в эксперименте, не предполагает никакого прежнего опыта, никаких прежних знаний, уравнивает в этом отношении ребенка раннего возраста и взрослого.

Ах *применял свой метод одинаково и к пятилетнему ребенку* и к взрослому человеку, уравнивая того и другого в отношении их знаний. Таким образом его метод потенциирован в возрастном отношении и допускает исследование процесса образования понятий в его чистом виде.

Одним из главнейших недостатков метода определения является то обстоятельство, что там понятие вырывается из его естественной связи, берется в застывшем статическом виде вне связи с теми реальными процессами мышления, в которых оно встречается, рождается и живет. Экспериментатором берется изолированное слово, ребенок должен его определить, но это определение вырванного, *изолированного слова, взятого в застывшем виде, ни в малой степени не говорит* нам о том, каково это понятие в действии, как ребенок им оперирует в живом процессе решения задачи, как он им пользуется, когда в этом возникает живая потребность.

Это игнорирование функционального момента есть, в сущности, как говорит об этом Ах, непринятие в расчет того, что понятие не живет изолированной жизнью и что оно не представляет собой застывшего, неподвижного образования, а напротив того, всегда встречается в живом, более или менее сложном процессе мышления, всегда выполняет ту или иную функцию сообщения, осмысливания, понимания, решения какой-нибудь задачи.

Этого недостатка лишен новый метод, который в центр исследования выдвигает именно функциональные условия возникновения понятия. Он берет понятие в связи с той или иной задачей или потребностью, возникающей в мышлении, в связи с пониманием или сообщением, в связи с выполнением того или иного задания, той или иной инструкции, осуществление которой невозможно без образования понятия. Все это взятое вместе делает новый метод исследования чрезвычайно важным и ценным орудием в деле понимания развития понятий. *И хотя сам* Ах не посвятил особого исследования образованию понятий в переходном возрасте, тем не менее, опираясь на результаты своего исследования, он не мог не отметить того двой-

ственного—охватывающего и содержание и форму мышления—переворота, который происходит в интеллектуальном развитии подростка и знаменуется переходом к мышлению в понятиях.

Римат посвятил специальное, очень обстоятельно развитое исследование процессу образования понятий у подростков, который он изучал с помощью несколько переработанного метода Аха. Основной вывод этого исследования заключается в том, что образование понятий возникает лишь с наступлением переходного возраста и оказывается недоступным ребенку до наступления этого периода.

«Мы можем твердо установить,—говорит этот автор,—что лишь по окончании 12-го года жизни обнаруживается резкое повышение способности самостоятельного образования общих объективных представлений. Мне кажется, чрезвычайно важно обратить внимание на этот факт. Мышление в понятиях, отрешенное от наглядных моментов, предъявляет к ребенку требования, которые превосходят его психологические возможности до 12-го года жизни» (30, с. 112).

Мы не станем останавливаться ни на способе проведения этого исследования, ни на других теоретических выводах и результатах, к которым оно приводит этого автора. Мы ограничимся лишь подчеркиванием того основного результата, что вопреки утверждению некоторых психологов, отрицающих возникновение какой-либо новой интеллектуальной функции в переходном возрасте и утверждающих, что каждый ребенок 3 лет обладает всеми интеллектуальными операциями, из которых складывается мышление подростка,—вопреки этому утверждению специальные исследования показывают, что лишь после 12 лет, т. е. с началом переходного возраста, по завершении первого школьного возраста у ребенка начинают развиваться процессы, приводящие к образованию понятий и абстрактному мышлению.

Одним из основных выводов, к которым приводят нас исследования Аха и Римата, является опровержение ассоциативной точки зрения на процесс образования понятий. Исследование Аха показало, что как бы многочисленны и прочны ни были ассоциативные связи между теми или иными словесными знаками, теми или иными предметами, одного этого факта совершенно недостаточно для образования понятий. Таким образом старое представление о том, что понятие возникает чисто ассоциативным путем благодаря наибольшему подкреплению одних ассоциативных связей, соответствующих признакам, общим целому ряду предметов, и ослаблению других связей, соответствующих признакам, в которых эти предметы различаются, не встретило своего экспериментального подтверждения.

Опыты Аха показали, что процесс образования понятий носит всегда продуктивный, а не репродуктивный характер, что понятие возникает и образуется в процессе сложной операции, направленной на решение какой-либо задачи, и что одного наличия внешних условий и механического установления связи между словом и предметами недостаточно для его возникновения. Наряду с установлением этого неассоциативного и продуктивного характера процесса образования понятий, эти опыты привели и к другому не менее важному выводу,

именно—к установлению основного фактора, определяющего все течение этого процесса в целом. По мнению Аха, таким фактором является так называемая детерминирующая тенденция.

Этим именем Ах обозначает тенденцию, регулирующую течение наших представлений и действий и исходящую из представления о цели, к достижению которой направлено все это течение, из задачи, *на разрешение которой направлена вся данная деятельность.* До Аха психологи различали две основные тенденции, которым подчинено течение наших представлений: репродуктивную или ассоциативную тенденцию и персеверативную тенденцию.

Первая из них означает тенденцию вызвать в течении представлений те из них, которые в прежнем опыте были ассоциативно связаны с данным; вторая указывает на тенденцию каждого представления возвращаться и снова проникать в течение представлений.

Ах в своих более ранних исследованиях показал, что обе эти тенденции недостаточны для объяснения целенаправленных, сознательно регулируемых актов мышления, направленных на решение какой-либо задачи, и что эти последние регулируются не столько актами репродукции представлений по ассоциативной связи и тенденцией каждого представления вновь проникать в сознание, а особой *детерминирующей тенденцией, исходящей из представления о цели.* В исследовании понятий Ах снова показывает, что центральным моментом, без которого никогда не возникает новое понятие, является регулирующее действие детерминирующей тенденции, исходящей из поставленной перед испытуемым задачи.

Таким образом по схеме Аха образование понятий строится не по типу ассоциативной цепи, где одно звено вызывает и влечет за собой другое, *ассоциативно с ним связанное, а по типу целенаправленного* процесса, состоящего из ряда операций, играющих роль средств по отношению к разрешению основной задачи. Само по себе заучивание слов и связывание их с предметами не приводит к образованию понятия; нужно, чтобы перед испытуемым возникла задача, которая не может быть решена иначе, как с помощью образования понятий, для того чтобы возник и этот процесс.

Мы уже говорили, что Ахом был сделан огромный шаг вперед по сравнению с прежними исследованиями в смысле включения процессов образования понятий в структуру разрешения определенной задачи и в смысле исследования функционального значения и роли этого момента. Однако этого мало, ибо цель, сама по себе поставленная задача, является, конечно, совершенно необходимым моментом для того, чтобы функционально связанный с ее разрешением процесс *мог возникнуть; но ведь цель есть и у дошкольников, есть и у ре*бенка раннего возраста, между тем ни ребенок раннего возраста, ни дошкольник, ни вообще, как мы уже говорили, ребенок раньше 12 лет, вполне способный осознать стоящую перед ним задачу, не способен еще однако выработать новое понятие.

Ведь сам Ах в своих исследованиях показал, что дети дошкольного возраста при решении стоящей перед ними задачи отличаются от *взрослых и от подростков* не тем, *что они хуже или менее полно или*

менее верно представляют себе цель, но тем, что они совершенно по-иному развертывают весь процесс решения задачи. Д. Уснадзе в сложном экспериментальном исследовании образования понятий у дошкольников, на котором мы остановимся ниже, показал, что дошкольник именно в функциональном отношении сталкивается с задачами совершенно так же, как и взрослый, когда он оперирует понятием, но только решает эти задачи дошкольник совершенно по-иному. Ребенок так же, как и взрослый, пользуется словом, как средством; для него следовательно слово так же связано с функцией сообщения, осмысливания понимания, как и для взрослого.

Таким образом не задача, не цель и не исходящая из нее детерминирующая тенденция, но другие, не привлеченные этими исследователями факторы очевидно обусловливают существенное генетическое различие между мышлением в понятиях взрослого человека и иными формами мышления, отличающими ребенка раннего возраста.

В частности Уснадзе обратил внимание на один из функциональных моментов, выдвинутых исследованием Аха на первый план, на момент сообщения, взаимного понимания людей с помощью речи. «Слово служит средством взаимного понимания людей. При образовании понятий,—говорит Уснадзе,—именно это обстоятельство играет решающую роль; при необходимости установить взаимопонимание определенный звуковой комплекс приобретает определенное значение: он становится таким образом словом или понятием. Без этого функционального момента взаимного понимания никакой звуковой комплекс не мог бы стать носителем какого-либо значения и не могло бы возникнуть никакое понятие».

Известно, что контакт между ребенком и окружающим его миром взрослых устанавливается чрезвычайно рано. Ребенок с самого начала растет в атмосфере говорящего окружения и сам начинает применять механизм речи уже со второго года жизни.

«Не подлежит никакому сомнению, что он употребляет не бессмысленные звуковые комплексы, но истинные слова, и по мере развития связывает с ними все более диференцированные значения».

Вместе с тем можно считать установленным, что ребенок относительно поздно достигает той ступени социализации своего мышления, которая необходима для выработки вполне развитых понятий.

«Мы видим таким образом, что, с одной стороны, полноценные понятия, предполагающие высшую ступень социализации детского мышления, развиваются относительно поздно, в то время как, с другой стороны, дети относительно рано начинают употреблять слова и устанавливают взаимное понимание со взрослыми и между собой с их помощью.

Таким образом ясно, что слова, еще не достигшие ступени вполне развитых понятий, перенимают функцию этих последних и могут служить средством сообщения и понимания между говорящими людьми. Специальное исследование соответствующей возрастной ступени должно нам сказать, как развиваются те формы мышления, которые должны рассматриваться не как понятия, но как функциональные эквиваленты, и как они достигают ступени, которая характеризует вполне развитое мышление».

Все исследование Уснадзе показывает, что эти формы мышления, являющиеся функциональными эквивалентами мышления в понятиях, качественно и структурно глубоко отличаются от более развитого мышления подростка и взрослого человека. Вместе с тем это отличие не может быть обосновано тем фактором, который выдвигает Ах, ибо именно в функциональном отношении, в смысле решения определенных задач, в смысле детерминирующих тенденций, исходящих из целевых представлений, эти формы являются, как показал Уснадзе, эквивалентными понятиями.

Мы имеем таким образом следующее положение: задача и исходящие из нее целевые представления, оказывается, доступны ребенку на относительно ранних ступенях его развития; именно в силу принципиального тождества задач понимания и сообщения у ребенка и взрослого у детей чрезвычайно рано развиваются функциональные эквиваленты понятий; но при тождестве задачи, при эквивалентности функционального момента самые формы мышления, функционирующие в процессе решения этой задачи, у ребенка и взрослого глубоко различны по своему составу, по своему строению, по способу деятельности.

Очевидно, что не задача и заключающиеся в ней целевые представления сами по себе определяют и регулируют все течение процесса, а некоторый новый фактор, оставленный Ахом без внимания. Очевидно далее, что задача и связанные с ней детерминирующие тенденции не в состоянии объяснить нам того генетического и структурного различия, которое мы наблюдаем в функционально-эквивалентных формах мышления ребенка и взрослого.

Цель вообще не есть объяснение. Без существования цели невозможно, конечно, никакое целесообразное действие, но наличие этой цели никоим образом не объясняет нам еще всего процесса ее достижения в его развитии и в его строении. Цель и исходящие от нее детерминирующие тенденции, как говорит сам Ах, по поводу более старых методов, пускает в ход процесс, но не регулирует его. Наличие цели, наличие задачи является необходимым, но недостаточным моментом для возникновения целесообразной деятельности. Не может возникнуть никакой целесообразной деятельности без наличия цели и задачи, пускающей в ход этот процесс, дающий ему направление.

Но наличие цели и задачи еще не гарантируют того, что к жизни будет вызвана действительно целесообразная деятельность и во всяком случае не обладает волшебной силой определять и регулировать течение и строение этой деятельности. Опыт ребенка и опыт взрослого полны целым рядом случаев, когда нерешенные, неразрешимые на данной ступени развития или плохо разрешенные задачи, не достигнутые или недостижимые цели возникают перед человеком без того однако, чтобы их возникновение гарантировало уже успех. Очевидно вообще в объяснении природы психологического процесса, приводящего к разрешению задачи, мы должны исходить из цели, но не можем ограничиться ею.

Цель, как уже сказано, не есть объяснение процесса. Главной и основной проблемой, связанной с процессом образования понятия

и процессом целесообразной деятельности вообще, является проблема средств, с помощью которых выполняется та или иная психологическая операция, совершается та или иная целесообразная деятельность.

Так же точно труд, как целесообразную деятельность человека, мы не можем удовлетворительно объяснить, сказавши, что он вызывается к жизни теми целями, теми задачами, которые стоят перед человеком, а должны объяснять с помощью употребления орудий, применения своеобразных средств, без которых труд не мог бы возникнуть; таким же образом центральной проблемой при объяснении всех высших форм поведения является проблема средств, с помощью которых человек овладевает процессом собственного поведения.

Как показывают исследования, на которых мы не станем здесь останавливаться, все высшие психические функции обединяет тот общий признак, что они являются опосредствованными процессами, т. е. что они включают в свою структуру как центральную и основную часть всего процесса в целом употребление знака как основного средства направления и овладения психическими процессами.

В интересующей нас проблеме образования понятий таким знаком является слово, выступающее в роли средства образования понятий, и являющееся позже его символом. Только изучение функционального употребления слова и его развития, его многообразных качественно различных на каждой возрастной ступени, но генетически связанных друг с другом форм применения, может послужить ключом к изучению образования понятий.

Главнейшим недостатком методики Аха является то обстоятельство, что с ее помощью мы выясняем не генетический процесс образования понятий, но только констатируем наличие или отсутствие этого процесса. Самая организация опыта предполагает, что средства, с помощью которых образуется понятие, т. е. экспериментальные слова, играющие роль знаков, даны с самого начала, они являются постоянной величиной, не изменяющейся в течение всего опыта, больше того—способ их применения наперед предусмотрен в инструкции. Слова не выступают с самого начала в роли знаков, они принципиально ничем не отличаются от другого ряда стимулов, выступающих в опыте, от предметов, с которыми они связываются. В критических, полемических целях, стремясь доказать, что одной ассоциативной связи между словами и предметами недостаточно для возникновения значения, что значение слова или понятие не равно ассоциативной связи между звуковым комплексом и рядом объектов, Ах сохраняет всецело традиционный ход всего процесса образования понятий, подчиненный известной схеме, которую можно выразить словами: снизу вверх, от отдельных конкретных предметов к немногим охватывающим их понятиям.

Но, как устанавливает и сам Ах, такой ход эксперимента находится в резком противоречии с действительным течением процесса образования понятий и, как мы увидим ниже, отнюдь не строится на основе ряда ассоциативных цепей. Он, употребляя ставшие уже из-

вестными слова Фогеля,—не сводится к подыманию вверх по пирамиде понятий, к переходу от конкретного к все более и более абстрактному.

В этом и заключается один из основных результатов, к которым привели исследования Аха и Римата, разоблачившие неправильность ассоциативной точки зрения на процесс образования понятия, указавшие на продуктивный, творческий характер понятия, выяснившие существенную роль функционального момента в возникновении понятия, подчеркнувшие тот факт, что только при возникновении известной потребности, надобности в понятии, только в процессе какой-то осмысленной целесообразной деятельности, направленной на достижение известной цели или решение определенной задачи, может возникнуть и оформиться понятие.

Эти исследования, покончившие раз навсегда с механистическим представлением об образовании понятий, тем не менее не раскрыли действительной генетической, функциональной и структурной природы этого процесса и сбились на путь чисто телеологического объяснения высших функций, сводящегося по существу к утверждению, что цель сама создает соответствующую и целесообразную деятельность с помощью детерминирующих тенденций, что задача сама заключает в себе свое решение.

Помимо общей философской и методологической несостоятельности этого взгляда, мы говорили уже, что и в чисто фактическом отношении такого рода объяснение приводит к неразрешимым противоречиям, к невозможности объяснить, почему при функциональном тождестве задач или целей формы мышления, с помощью которых ребенок разрешает эти задачи, глубоко отличны друг от друга на каждой возрастной ступени.

С этой точки зрения вообще является непонятным тот факт, что формы мышления развиваются. Поэтому исследования Аха и Римата, открывшие несомненно новую эпоху в изучении понятий, тем не менее оставили совершенно открытой проблему с точки зрения ее каузально-динамического объяснения, и экспериментальному исследованию предстояло изучить процесс образования понятий в его развитии, в его каузально-динамической обусловленности.

II

В разрешении этой задачи мы опирались на специальную методику экспериментального исследования, которую мы могли бы обозначить как функциональную методику двойной стимуляции. Сущность этой методики заключается в том, что она исследует развитие и деятельность высших психологических функций с помощью двух рядов стимулов, из которых каждый выполняет различную роль по отношению *к поведению испытуемого. Один ряд стимулов выполняет функцию* объекта, на который направлена деятельность испытуемого, а другой—функцию знаков, с помощью которых эта деятельность организуется.

Мы не станем описывать сейчас в подробностях применение этой методики к исследованию процесса образования понятий, так как она была разработана нашим сотрудником Л. С. Сахаровым. Мы

можем ограничиться только общими указаниями относительно основных моментов, которые могут иметь принципиальное значение в связи со всем сказанным выше. В связи с тем, что перед данным исследованием стояла задача раскрыть роль слова и характер его функционального употребления в процессе образования понятия, весь эксперимент строился в известном смысле противоположным образом по сравнению с экспериментом Аха.

У Аха начало опыта образует период заучивания, состоящий в том, что испытуемый, не получивший еще никакой задачи от экспериментатора, но получивший полностью все необходимые для решения дальнейшей задачи средства в виде слов, заучивает, подымая и разглядывая каждый предмет, все названия выставленных перед ним объектов.

Таким образом задача не дана с самого начала, она вводится впоследствие, образуя повторный момент во всем течении эксперимента. Средства (слова), напротив, даны с самого начала, но даны в прямой ассоциативной связи со стимулами-объектами. В методике двойной стимуляции оба эти момента разрешены как раз обратным образом. Задача развернута полностью с первого же момента опыта перед испытуемым и остается в продолжение каждого этапа опыта одной и той же.

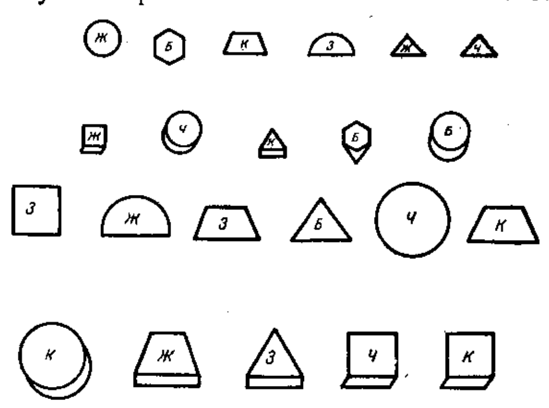
Поступая так, мы исходили из того соображения, что постановка задачи, возникновение цели является небходимой предпосылкой для возникновения всего процесса в целом, но средства вводятся в задачу постепенно, с каждой новой попыткой испытуемого решить задачу при недостаточности прежде данных слов. Период заучивания отсутствует вовсе. Превращая таким образом средства решения задачи, т. е. стимулы-знаки или слова, в переменную величину, а задачу сделав постоянной величиной, мы получили возможность исследовать, как испытуемый применяет знаки в качестве средств направления своих интеллектуальных операций и как в зависимости от способа употребления слова, от его функционального применения протекает и развивается весь процесс образования понятия в целом.

При этом чрезвычайно существенным и принципиально важным во всем этом исследовании нам представляется тот момент, о котором подробно нам придется говорить ниже и который состоит в том, что при такой организации эксперимента пирамида понятий оказывается опрокинутой на голову. Ход решения задачи в эксперименте соответствует реальному образованию понятий, который, как мы увидим ниже, не строится механически суммативно, как коллективная фотография Гальтона, путем постепенного перехода от конкретного к абстрактному, но для которого движение сверху вниз, от общего к частному, от вершины пирамиды к ее основанию, является столь же характерным, как и обратный процесс восхождения к вершинам абстрактного мышления.

Наконец существенно важным является функциональный момент, о котором говорил Ах: понятие взято не в его статическом и изолированном виде, а в живых процессах мышления, решения задачи, так что все исследование в целом распадается на ряд отдельных этапов, из которых каждый включает в себя понятия в действии, в том или

ином его функциональном применении в процессах мышления. Вначале следует процесс выработки понятия, затем процесс перенесения выработанного понятия на новые объекты, затем пользование понятием в процессе свободного ассоциирования, наконец применение понятия в образовании суждений и определение вновь выработанных понятий.

Весь процесс эксперимента протекал следующим образом: перед испытуемым на особой доске, разделенной на отдельные поля, выставлялись в пестром распорядке ряды фигур различного цвета, формы, высоты и размеров. Все эти фигуры изображены на черт. 1 в схематическом виде. Перед испытуемым открывается одна из этих фигур, на оборотной стороне которой испытуемый прочитывает бессмысленное слово.


Черт. 1. Исследование образования понятий. Методика Л. С. Сахарова

Испытуемому предлагается выставить на следующее поле доски все фигуры, на которых, по его предположению, написано то же самое слово. После каждой попытки испытуемого решить задачу экспериментатор, проверяя его, раскрывает новую фигуру, которая носит или тождественное название с уже открытой прежде, будучи отличной от нее в ряде признаков и сходной в ряде других, или обозначена другим знаком, снова походя на прежде открытую фигуру в одних отношениях и отличаясь от нее в других.

Таким образом после каждой новой попытки решения увеличивается количество раскрытых фигур, а вместе с тем и количество означающих их знаков, и экспериментатор приобретает возможность следить, как в зависимости от этого основного фактора изменяется характер решения задачи, остающейся на всех этапах опыта одной и той же. Слова размещены на фигурах таким образом, что каждое слово помещено на фигурах, относящихся к одному и тому же общему экспериментальному понятию, обозначаемому данным словом.

III

В нашей лаборатории Л. С. Сахаровым был начат, а нами в сотрудничестве с Ю. В. Котеловой и Е. И. Пашковской продолжен и закончен ряд исследований процесса образования понятий. Эти исследования охватывают в общей сложности больше 300 лиц—детей, подростков и взрослых, а также лиц, страдающих патологическими нарушениями интеллектуальной и речевой деятельности.

Основной вывод, к которому приводят нас исследования, имеет непосредственное отношение к интересующей нас сейчас теме. Про-

слеживая генетический ход образования понятий на различных возрастных ступенях, сравнивая и оценивая этот процесс, протекающий в одинаковых условиях у ребенка, подростка и взрослого, мы имели возможность выяснить на основании экспериментального исследования основные закономерности, управляющие развитием этого процесса.

Основной вывод нашего исследования в генетическом разрезе может быть формулирован в виде общего закона, гласящего, что развитие процессов, приводящих впоследствии к образованию понятий, уходит своими корнями глубоко в детство, но только в переходном возрасте вызревают, складываются и развиваются те интеллектуальные *функции, которые в своеобразном сочетании образуют психо*логическую основу процесса образования понятий. Только при превращении ребенка в подростка становится возможным решительный переход в область мышления в понятиях.

До этого возраста мы имеем своеобразные интеллектуальные образования, которые по внешнему виду являются сходными с истинным понятием и которые вследствие этого внешнего сходства при поверхностном исследовании могут быть приняты за симптомы, указывающие на наличие подлинных понятий уже в очень раннем возрасте. Эти интеллектуальные образования являются действительно эквивалентными в функциональном отношении вызревающим значительно позже настоящим понятиям.

Это значит, что они выполняют сходную с понятиями функцию при решении сходных задач, но экспериментальный анализ показывает, что по своей психологической природе, по своему составу, по своему строению и по способу деятельности эти эквиваленты наших понятий так же точно относятся к этим последним, как зародыш относится к зрелому организму. Отождествлять то и другое—значит игнорировать длительный процесс развития, значит ставить знак равенства между его начальной и конечной стадией.

Не будет никаким преувеличением, если мы скажем, что отождествлять интеллектуальные операции, появляющиеся в переходном возрасте, с мышлением трехлетнего ребенка, как это делают многие психологи, столь же мало основательно, как отрицать, что второй школьный возраст является эпохой полового созревания на том только основании, что элементы будущей сексуальности, частичные составные части будущего влечения обнаруживают себя уже в грудном возрасте.

В дальнейшем мы будем иметь возможность останавливаться *более подробно на сравнении истинных понятий, возникающих в переходном* возрасте, и эквивалентных им образований, встречаемых в мышлении дошкольника и школьника. Путем этого сравнения мы сумеем установить то действительно новое, что возникает в области мышления в переходном возрасте и что выдвигает образование понятий в центр психологических перемен, составляющих содержание кризиса созревания. Сейчас мы остановимся в самых общих чертах на выяснении психологической природы процесса образования понятий и на раскрытии того, почему только подросток приходит к овладению этим процессом.

Экспериментальное исследование процесса образования понятий показало, что функциональное употребление слова или другого знака в качестве средства активного направления внимания, расчленения и выделения признаков, их абстрагирования и синтеза—является основной и необходимой частью всего процесса в целом. Образование понятия или приобретение словом значения является результатом сложной активной деятельности (оперирование словом или знаком), в которой участвуют все основные интеллектуальные функции в своеобразном сочетании.

В таком виде мы могли бы формулировать основное положение, к которому приводит нас исследование. Оно показывает, что образование понятий является особым, своеобразным способом мышления, и что ближайшим фактором, определяющим развитие этого нового способа мышления, является не ассоциация, как это полагают многие авторы, не внимание, как устанавливает Мюллер, не суждение и представление, взаимно сотрудничающие, как это вытекает из теории образования понятий *К. Бюлера, не детерминирующая тенденция*, как на то указывает Ах,—все эти моменты, все эти процессы участвуют в образовании понятий, но ни один из них не является определяющим и существенным моментом, который мог бы адэкватно объяснить возникновение новой формы мышления, качественно своеобразной и несводимой к другим элементарным интеллектуальным операциям.

Ни один из этих процессов не претерпевает в переходном возрасте сколько-нибудь заметного изменения, потому что, повторяем, ни одна из элементарных интеллектуальных функций не появляется впервые и не является действительно новым приобретением переходного возраста. В отношении элементарных функций совершенно справедливо приведенное выше мнение психологов, что в интеллекте подростка не появляется ничего принципиально нового по сравнению с тем, что имеет место уже у ребенка, и что мы имеем продолжающееся равномерное развитие тех самых функций, которые определились и вызрели значительно раньше.

Процесс образования понятий несводим к ассоциациям, вниманию, представлению, суждению, детерминирующим тенденциям, хотя все эти функции являются непременными участниками того сложного синтеза, каким на деле является процесс образования понятий. Центральным для этого процесса, как показывает исследование, является функциональное употребление знака или слова в качестве средства, с помощью которого подросток подчиняет своей власти свои собственные психологические операции, с помощью которого он овладевает течением собственных психологических процессов и направляет их деятельность на разрешение стоящей перед ним задачи.

Все указываемые обычно элементарные психологические функции участвуют в процессе образования понятий, но они участвуют в совершенно ином виде в качестве процессов, не самостоятельно развивающихся сообразно логике собственных закономерностей, а процессов, опосредствованных с помощью знака или слова, процессов, направленных на решение известной задачи и приведенных в новое

сочетание, новый синтез, внутри которого каждый из частичных процессов только и приобретает свое истинное функциональное значение.

В применении к проблеме развития понятий это означает, что ни накопление ассоциаций, ни развитие объема и устойчивости внимания, ни накопление групп представлений, ни детерминирующие тенденции,—ни один из этих процессов сам по себе, как бы далеко он ни зашел в своем развитии, не может привести к образованию понятий, а следовательно ни один из этих процессов не может рассматриваться как генетический фактор, определяющий в основном и существенном развитие понятий. Понятие невозможно без слов, мышление в понятиях невозможно вне речевого мышления; новым существенным центральным моментом всего этого процесса, имеющим все основания рассматриваться как производящая причина созревания понятий, является специфическое употребление слова, функциональное применение знака в качестве средства образования понятий.

Мы уже говорили, когда обсуждали выше методику наших исследований, что постановка задачи и возникновение потребности в образовании понятия не могут рассматриваться как причины этого процесса, ибо могут пустить в ход, но не обеспечить осуществление процесса решения данной задачи. Ссылка на цель как на действующую силу, играющую решающую роль в процессе образования понятий, так же мало объясняет нам реальные каузально-динамические и генетические отношения и связи, составляющие основу этого сложного процесса, как объяснение полета пушечного ядра из конечной цели, в которую попадает это ядро.

Эта конечная цель, поскольку она учитывается наперед тем, кто наводит пушку, участвует конечно в общей совокупности моментов, определяющих реальную траэкторию ядра. Так точно и характер задачи, цель, стоящая перед подростком и достигаемая им с помощью образования понятий, несомненно является одним из функциональных моментов, без учета которых мы не сумеем полностью научно объяснить процесс образования понятия в целом. Именно с помощью выдвигаемых задач, с помощью возникающей и стимулируемой потребности, с помощью расставляемых перед подростком целей окружающая его социальная среда побуждает и вынуждает подростка сделать этот решительный шаг в развитии своего мышления.

В отличие от созревания инстинктов и врожденных влечений побуждающая сила, определяющая начало процесса, пускающая в ход какой-либо созревающий механизм поведения и толкающая его вперед по пути дальнейшего развития, заложена не внутри, а вне подростка, и в этом смысле выдвигаемые социальной средой перед созревающим подростком задачи, связанные с врастанием его в культурную, профессиональную и общественную жизнь взрослых, являются действительно крайне существенным функциональным моментом, указывающим снова и снова на взаимную обусловленность, на органическую связанность и внутреннее единство моментов содержания и формы в развитии мышления.

Ниже, говоря о факторах культурного развития подростка в целом, мы должны будем остановиться на том давно установленном

научным наблюдением факте, что там, где среда не создает соответствующих задач, не выдвигает новых требований, не побуждает и не стимулирует с помощью новых целей развитие интеллекта, там мышление подростка не развивает всех действительно заложенных в нем возможностей, там оно не доходит до своих высших форм или достигает их с крайним запозданием.

Поэтому было бы неправильно игнорировать, вовсе или сколько-нибудь преуменьшать значение функционального момента жизненной задачи как одного из реальных и мощных факторов, питающих и направляющих весь процесс интеллектуального развития в переходном возрасте. Но столь же ошибочно и ложно было бы усматривать в этом функциональном моменте каузально-динамическое развитие, *вскрытие самого механизма развития, генетический ключ* к проблеме развития понятий.

Перед исследователем стоит задача понять внутреннюю связанность обоих этих моментов и раскрыть образование понятий, генетически связанное с переходным возрастом, как функцию социально-культурного развития подростка, охватывающего как содержание, так и способы его мышления. Новое сигнификативное употребление слова, т. е. *употребление его в качестве средства образования понятий*,—вот что является ближайшей психологической причиной того интеллектуального переворота, который совершается на рубеже детского и переходного возрастов.

Если в этот период не появляется никакой новой, принципиально отличной от прежних, элементарной функции, отсюда было бы неправильно заключить, что с этими элементарными функциями не происходит никаких перемен. *Они включаются в новую структуру*, вступают в новый синтез, входят в качестве подчиненной инстанции в новое сложное целое, закономерности которого определяют и судьбу каждой его отдельной части. Процесс образования понятий предполагает в качестве своей основной и центральной части овладение течением собственных психологических процессов с помощью функционального употребления слова или знака. Это овладение процессами собственного поведения с помощью вспомогательных средств и развивается только в окончательном виде у подростка.

Эксперимент показывает, что образование понятий не идентично с выработкой какого-либо, хотя бы и чрезвычайно сложного, навыка. Экспериментальное исследование образования понятий у взрослых, выяснение процесса их развития в детском возрасте и изучение их распада при патологических нарушениях интеллектуальной деятельности приводят нас к основному выводу, что гипотеза относительно тождества психологической природы высших интеллектуальных процессов с элементарными, чисто ассоциативными процессами образования связи или навыков, выдвинутая и развитая Торндайком, находится в резком противоречии с фактическими данными относительно состава, функциональной структуры и генезиса процесса образования понятий.

Эти исследования согласно показывают, что процесс образования понятий, как и всякая высшая форма интеллектуальной деятель-

ности, не есть исключительно количественно усложненная низшая форма, что он отличается от чисто ассоциативной деятельности не количеством связей, а представляет собою новый, принципиально отличный, качественно несводимый к любому количеству ассоциативных связей тип деятельности, основное отличие которого заключается в переходе от непосредственных интеллектуальных процессов к опосредствованным с помощью знаков операциям.

Сигнификативная структура (связанная с активным употреблением знаков), являющаяся общим законом построения высших форм поведения, не идентична ассоциативной структуре элементарных процессов. Само по себе накопление ассоциативных связей никогда не приводит к появлению высшей формы интеллектуальной деятельности. С помощью количественного изменения связей нельзя объяснить действительного отличия высших форм мышления. Торндайк в своем учении о природе интеллекта утверждает, что «высшие формы интеллектуальных операций являются идентичными с чисто ассоциативной деятельностью или образованием связи и зависят от физиологических связей того же самого рода, но требуют их в значительно большем количестве».

С этой точки зрения разница между интеллектом подростка и интеллектом ребенка сводится исключительно к количеству связей. Как говорит Торндайк, «лицо, интеллект которого является большим или высшим, или лучшим, чем у другого, отличается от этого последнего в последнем счете не тем, что обладает физиологическим процессом нового рода, но просто большим количеством связей самого обыкновенного сорта».

Эта гипотеза не встречает, как уже сказано, подтверждения ни в экспериментальном анализе процесса образования понятий, ни в изучении их развития, ни в картине их распада. Положение Торндайка, гласящее, что: «как филогенез, так и онтогенез интеллекта, повидимому, показывают, что отбор, анализ, абстракция, обобщение и размышление возникают как прямое следствие нарастания количества связей»,—это положение не находит себе подтверждения в экспериментально организованном и прослеженном онтогенезе понятий ребенка и подростка. Это исследование онтогенеза понятий показывает, что развитие от низшего к высшему не идет путем количественного нарастания связей, но совершается путем качественных новообразований; в частности речь, являющаяся одним из основных моментов в построении высших форм интеллектуальной деятельности, включается не ассоциативно как параллельно протекающая функция, а функционально—как разумно используемое средство.

Сама речь не основана на чисто ассоциативных связях, а требует принципиально иного, именно характерного для высших интеллектуальных процессов отношения между знаком и структурой интеллектуальной операции в целом. Филогенез интеллекта, сколько можно предполагать на основании изучения психологии примитивного человека и его мышления, также не обнаруживает, во всяком случае в исторической его части, ожидаемого Торндайком пути развития от низших к высшим формам через количественное увеличение ассоциаций.

После известных исследований Кёлера, Иеркса и других нет оснований ожидать, что и биологическая эволюция интеллекта подтвердит идентичность мышления и ассоциации.

IV

Наше исследование, если попытаться схематически раскрыть его генетические выводы, показывает, что в основном путь, приводящий к развитию понятий, складывается из трех основных ступеней, из которых каждая снова распадается на несколько отдельных этапов или фаз.

Первой ступенью в образовании понятия, наиболее часто проявляющейся в поведении ребенка раннего возраста, является образование неоформленного и неупорядоченного множества, выделение кучи каких-либо предметов тогда, когда он стоит перед задачей, которую мы, взрослые, разрешаем обычно с помощью образования нового понятия. Эта выделяемая ребенком куча предметов, объединяемая без достаточного внутреннего основания, без достаточного внутреннего родства и отношения между образующими ее частями, предполагает диффузное, ненаправленное распространение значения слова, или заменяющего его знака, на ряд внешне связанных в впечатлении ребенка, но внутренне необъединенных между собой элементов.

Значением слова на этой стадии развития является неопределенное до конца, неоформленное синкретическое сцепление отдельных предметов, так или иначе связавшихся друг с другом в представлении и восприятии ребенка в один слитный образ. В образовании этого образа решающую роль играет синкретизм детского восприятия или действия, поэтому этот образ крайне неустойчив.

Как известно, ребенок и в восприятии, и в мышлении, и в действии обнаруживает эту тенденцию связывать на основании единого впечатления самые разнообразные и не имеющие внутренней связи элементы, приводя их в нерасчлененный слитный образ; эту тенденцию Клапаред назвал синкретизмом детского восприятия, Блонский— бессвязной связностью детского мышления. Мы описали то же явление в другом месте как тенденцию ребенка замещать недостаток объективных связей переизбытком субъективных связей и принимать связь впечатлений и мыслей за связь вещей. Это перепроизводство субъективных связей имеет конечно огромное значение как фактор дальнейшего развития детского мышления, так как оно является основой для дальнейшего процесса отбора соответствующих действительности и проверяемых практикой связей. Значение какого-либо слова у ребенка, находящегося на данной ступени развития понятий, по внешнему виду может действительно напоминать значение слова у взрослого человека.

С помощью слов, обладающих значением, ребенок устанавливает общение со взрослыми; в этом обилии синкретических связей, в этих, образуемых с помощью слов неупорядоченных синкретических кучах предметов отражены в значительной степени и объективные связи постольку, поскольку они совпадают со связью впечатлений и вос-

приятий ребенка. Поэтому в некоторой своей части значения детских слов могут во многих случаях, особенно тогда, когда они относятся к конкретным предметам окружающей ребенка действительности, совпадать со значениями тех же слов, устанавливаемыми в речи взрослых.

Ребенок таким образом часто встречается в значениях своих слов с взрослым, или правильнее сказать, значение одного и того же слова у ребенка и взрослого часто пересекается на одном и том же конкретном предмете, и это является достаточным для взаимного понимания взрослых и детей. Однако психологический путь, которым приходит к точке пересечения мышление взрослого и ребенка, совершенно различен, и даже там, где значение детского слова частично совпадает со значением речи взрослых, оно вытекает психологически из совершенно отличных, своеобразных операций, оно является продуктом того синкретического смешения образов, которое стоит за детским словом.

Эта ступень в свою очередь распадается на три этапа, которые мы имели возможность проследить со всеми подробностями в процессе образования понятий ребенка.

Первый этап образования синкретического образа, или кучи предметов, соответствующей значению слова, вполне совпадает с периодом проб и ошибок в детском мышлении. Группа новых предметов берется ребенком наугад с помощью отдельных проб, которые сменяют друг друга тогда, когда обнаруживается их ошибочность.

Этот этап сменяется вторичным этапом, в котором пространственное расположение фигур в искусственных условиях нашего эксперимента, т. е. опять-таки чисто синкретические законы восприятия зрительного поля и организация детского восприятия, играют решающую роль. Синкретический образ или куча предметов образуется на основе пространственных и временных встреч отдельных элементов, непосредственного контакта или другого более сложного отношения, возникающего между ними в процессе непосредственного восприятия. Существенным для данного периода остается то, что ребенок руководится не объективными связями, открываемыми им в вещах, но субъективными связями, подсказываемыми ему собственными восприятиями. Предметы сближаются в один ряд и подводятся под общее значение не в силу общих, присущих им и выделенных ребенком признаков, но в силу родства, устанавливаемого между ними во впечатлении ребенка.

Наконец третьим и высшим этапом всей этой ступени, знаменующим ее завершение и переход ко второй ступени в образовании понятий, является этап, на котором синкретический образ, эквивалентный понятию, образуется на более сложной основе и опирается на приведение к одному значению представителей различных, прежде уже объединенных в восприятии ребенка групп.

Таким образом каждый из отдельных элементов нового синкретического ряда или кучи является представителем какой-то прежде объединенной в восприятии ребенка группы предметов, но все они вместе взятые ничем внутренне не связаны между собой и предста-

вляют такую же бессвязную связность кучи, как и эквиваленты понятий на двух предшествующих этапах.

Вся разница, все усложнение заключается только в том, что связи, которые ребенок кладет в основу значения нового слова, являются результатом не единичного восприятия, а как бы двухстепенной обработки синкретических связей: сперва образуются синкретические группы, из которых затем выделяются и снова синкретически объединяются отдельные представители. За значением детского слова теперь раскрывается уже не плоскость, а перспектива, двойной ряд связей, двойное построение групп, но этот двойной ряд и это двойное построение все же не поднимаются еще над образованием неупорядоченного множества или, выражаясь образно, кучи.

Ребенок, достигший этого третьего этапа, завершает тем самым всю первую ступень в развитии своих понятий, расстается с кучей, как с основной формой значения слов, и поднимается на вторую ступень, *которую мы условно называем ступенью образования комплексов.*

V

Вторая большая ступень в развитии понятий охватывает много разнообразных в функциональном, структурном и генетическом отношениях типов одного и того же по своей природе способа мышления. Этот способ мышления так же, как и все остальные, ведет к образованию связей, к установлению отношений между различными конкретными впечатлениями, к объединению и обобщению отдельных предметов, к упорядочению и систематизации всего опыта ребенка.

Но способ объединения различных конкретных предметов в общие группы, характер устанавливаемых при этом связей, структура возникающих на основе такого мышления единств, характеризующаяся отношением каждого отдельного предмета, входящего в состав группы, ко всей группе в целом,— все это глубоко отличается по своему типу и по способу деятельности от мышления в понятиях, развивающихся только в эпоху полового созревания.

Мы не могли бы лучше обозначить своеобразие этого способа мышления, как назвав его мышлением в комплексах.

Это значит, что обобщения, создаваемые с помощью этого способа мышления, представляют по своему строению комплексы отдельных конкретных предметов, или вещей, объединенных уже не на основании только субъективных связей, устанавливаемых во впечатлении ребенка, но на основе объективных связей, действительно существующих между этими предметами.

Если первая ступень в развитии мышления характеризуется, как мы говорили выше, построением синкретических образов, которые являются у ребенка эквивалентами наших понятий, то вторая ступень характеризуется построением комплексов, имеющих такое же функциональное значение. Это—новый шаг по пути к овладению понятием, новая ступень в развитии мышления ребенка, высоко поднимающаяся над предшествующей. Это—несомненный и очень значительный прогресс в жизни ребенка. Этот переход к высшему типу мышления состоит в том, что вместо «бессвязной связности», лежащей

в основе синкретического образа, ребенок начинает объединять однородные предметы в общую группу, комплексировать их уже по законам объективных связей, открываемых им в вещах.

Ребенок, переходящий к этому типу мышления, преодолевает уже в известной степени свой эгоцентризм. Он перестает принимать связь собственных впечатлений за связь вещей, он совершает решительный шаг по пути отказа от синкретизма и по пути завоевания объективного мышления.

Комплексное мышление есть уже связное мышление и одновременно объективное мышление. Это те две новые существенные черты, которые поднимают его высоко над предыдущей ступенью, но вместе с тем и эта связность и эта объективность еще не являются той связностью, характерною для мышления в понятиях, к которому приходит подросток.

Отличие этой второй ступени в развитии понятий от третьей и последней, завершающей весь онтогенез понятий, заключается в том, что образованные на этой ступени комплексы построены по совершенно другим законам мышления, чем понятия. В них, как уже сказано, отражены объективные связи, но они отражены другим способом и как бы иным образом, чем в понятиях.

Остатками комплексного мышления полна и речь взрослого человека. Наилучшим примером, позволяющим вскрыть основной закон построения того или иного мыслительного комплекса, является в нашей речи фамильное имя. Всякое фамильное имя, например фамилия «Петровы», охватывает такой комплекс единичных предметов, который ближе всего подходит к комплексному характеру детского мышления. В известном смысле мы могли бы сказать, что ребенок, находящийся на этой ступени своего развития, мыслит как бы фамильными именами или, иначе говоря, мир единичных предметов объединяется и организуется для него, группируясь по отдельным, связанным между собой фамилиям.

Эту же самую мысль можно было выразить и иначе, сказав, что значения слов на этой стадии развития ближе всего могут быть определены как фамильные имена объединенных в комплексы или группы предметов.

Самым существенным для построения комплекса является то, что в основе его лежит не абстрактная и логическая, но конкретная и и фактическая связь между отдельными элементами, входящими в его состав. Так мы никогда не можем решить, относится ли данное лицо к фамилии Петровых и может ли оно быть так названо,—основываясь лишь на логическом отношении его к другим носителям той же фамилии. Этот вопрос решается на основании фактической принадлежности или фактического родства между людьми.

В основе комплекса лежат фактические связи, открываемые в непосредственном опыте. Поэтому такой комплекс представляет собой прежде всего конкретное объединение группы предметов, на основании их фактической близости друг с другом. Отсюда проистекают и все остальные особенности этого способа мышления. Главнейшие из них заключаются в следующем. Так как подобный комплекс лежит

не в плане абстрактно-логического, а в плане конкретно-фактического мышления, то такой комплекс не отличается единством тех связей, которые лежат в его основе и которые устанавливаются с его помощью.

Комплекс, как и понятие, является обобщением или объединением конкретных разнородных предметов. Но связь, с помощью которой построено это обобщение, может быть самого различного типа. *Л ю б а я* связь может повести к включению данного элемента в комплекс, лишь бы она фактически была в наличии, и в этом заключается самая характерная особенность построения комплекса. В то время как в основе понятия лежат связи единого типа, логически тождественные между собой, в основе комплекса лежат самые разнообразные фактические связи, *часто не имеющие друг с другом ничего общего*. В понятии предметы обобщены по одному признаку, в комплексе—по самым различным фактическим основаниям. Поэтому в понятии находит свое отражение существенная, единообразная связь и отношение предметов, а в комплексе—фактическая, случайная, конкретная.

Многообразие связей, лежащих в основе комплекса, составляет его главнейшую, отличающую его черту от понятия, характеризующегося единообразием лежащих в основе связей. Это значит, что каждый отдельный предмет, охватываемый обобщенным понятием, включается в это обобщение совершенно на тождественном основании со всеми другими предметами. Все элементы связаны с целым, выраженным в понятии, и через него между собой е д и н ы м о б р а з о м, с в я з ь ю о д н о г о и т о г о ж е т и п а.

В отличие от этого каждый элемент комплекса может быть связан с целым, выраженным в комплексе, и с отдельными элементами, входящими в его состав, самыми различными связями. В понятии эти связи в основном являются отношением общего к частному и частного к частному через общее. В комплексе эти связи могут быть столь же *многообразны, как многообразно фактическое* соприкосновение и фактическое родство самых различных предметов, находящихся в любом конкретном отношении друг к другу.

Наши исследования намечают на этой ступени развития следующие пять основных форм комплексной системы, лежащих в основе *обобщений, возникающих в мышлении* ребенка на этой ступени развития.

Первый тип комплекса мы называем ассоциативным, так как в его основе лежит любая ассоциативная связь с любым из признаков, *замечаемым ребенком в том предмете, который в эксперименте является ядром будущего комплекса. Ребенок может вокруг этого* ядра построить целый комплекс, включая в него самые различные предметы, одни на *основании* того, что они имеют тождественный с данным предметом цвет, другие—форму, третьи—размер, четвертые—еще какой-нибудь отличительный признак, бросающийся в глаза ребенку. *Л ю б о е конкретное отношение, открываемое ребенком*, л ю б а я ассоциативная связь между ядром и элементом комплекса оказывается достаточным поводом для отнесения этого предмета

к подбираемой ребенком группе и для обозначения его общим фамильным именем.

Эти элементы могут быть не объединены между собой вовсе. Единственным принципом их обобщения является их фактическое родство с основным ядром комплекса. При этом связь, объединяющая их с этим последним, может быть любой ассоциативной связью. Один элемент может оказаться родственным ядру будущего комплекса по цвету, другой—по форме и т. д. Если принять во внимание, что эта связь может быть самой различной не только в смысле признака, лежащего в ее основе, но и по характеру самого отношения между двумя предметами, нам станет ясно, до какой степени пестра, не упорядочена, мало систематизирована, не приведена к единству, хотя и основана на объективных связях, смена множества вскрываемых всякий раз за комплексным мышлением конкретных признаков. В основе этого множества может лежать не только прямое тождество признаков, но и их сходство или контраст, их ассоциативная связь по смежности и т. д., но всегда и непременно к о н к р е т н а я с в я з ь.

Для ребенка, находящегося в этой фазе своего развития, слова уже перестают быть обозначением отдельных предметов, именами собственными. Они стали для него фамильными именами. Назвать слово для ребенка в эту пору означает указать на фамилию вещей, родственно связанных между собой по самым различным линиям родства. Назвать данный предмет соответствующим именем значит для ребенка отнести его к тому или иному конкретному комплексу, с которым он связан. Назвать предмет для ребенка в эту пору означает назвать его фамилию.

VI

Вторую фазу в развитии комплексного мышления образует объединение предметов и конкретных впечатлений вещей в особые группы, которые ближе всего по строению своему напоминают то, что принято называть обычно коллекциями. Здесь различные конкретные предметы объединяются на основе взаимного дополнения по какому-либо одному признаку и образуют единое целое, состоящее из разнородных, взаимно дополняющих друг друга частей. Именно разнородность состава, взаимное дополнение и объединение на основе коллекции характеризуют эту ступень в развитии мышления.

В экспериментальных условиях ребенок подбирает к данному образцу другие фигуры, которые отличаются от данного образца по цвету, по форме, по величине или по какому-либо другому признаку. Однако он подбирает их не хаотически и не случайно, а по признаку их различия и дополнения к признаку, заключенному в образце и принятому им за основу объединения. Возникающая на основе такого построения коллекция образует собрание различных по цвету или форме предметов, представляя собой набор основных цветов или основных форм, встречающихся в экспериментальном материале.

Существенным отличием этой формы комплексного мышления от ассоциативного комплекса является то, что в коллекцию не включаются повторные экземпляры предметов, обладающих одним и тем

же признаком. От каждой группы предметов отбираются как бы единичные экземпляры в качестве представителей всей группы. Вместо ассоциации по сходству, здесь действуют скорее ассоциации по контрасту. Правда, эта форма мышления часто соединяется с описанной выше ассоциативной формой. Тогда получается коллекция, составленная на основе различных признаков. В процессе образования коллекции ребенок не выдерживает последовательно принципа, положенного им в основу образования комплекса, а ассоциативно объединяет различные признаки, но каждый признак кладет все же в основу коллекции.

Эта длительная и стойкая фаза в развитии детского мышления имеет очень глубокие корни во всем конкретном, наглядном и практическом опыте ребенка. В своем наглядном и практическом мышлении ребенок всегда имеет дело с известными коллекциями вещей, взаимно дополняющих друг друга, как с известным целым. Вхождение отдельных предметов в коллекцию, практически важный, целый и единый в функциональном отношении набор взаимно дополняющих друг друга предметов,—есть самая частая форма обобщения конкретных впечатлений, которой учит ребенка его наглядный опыт. Стакан, блюдце и ложка; обеденный прибор, состоящий из вилки, ножа, ложки и тарелки; одежда ребенка—все это представляет образцы естественных комплексов-коллекций, с которыми встречается ребенок в своей повседневной жизни.

Отсюда естественно и понятно, что и в своем словесном мышлении ребенок приходит к построению таких комплексов-коллекций, подбирая предметы в конкретные группы по признаку функционального дополнения. Мы увидим дальше, что и в мышлении взрослого человека, а особенно в мышлении нервно- и душевнобольных такие формы комплексных образований, строящиеся по типу коллекции, играют чрезвычайно важную роль. Очень часто в конкретной речи, когда взрослый человек говорит о посуде или об одежде,—он имеет в виду не столько соответствующее абстрактное понятие, сколько соответствующие наборы конкретных вещей, образующих коллекцию.

Если в основе синкретических образов лежат главным образом эмоциональные субъективные связи между впечатлениями, принимаемыми ребенком за связи вещей, если в основе ассоциативного комплекса лежит возвращающееся и навязчивое сходство признаков отдельных предметов, то в основе коллекции лежат связи и отношения вещей, устанавливаемые в практически действенном и наглядном опыте ребенка. Мы могли бы сказать, что комплекс-коллекция есть обобщение вещей на основе их соучастия в единой практической операции, на основе их функционального сотрудничества.

Но все эти три различные формы мышления интересуют нас сейчас не сами по себе, а лишь как различные генетические пути, ведущие к одному пункту—к образованию понятия.

VII

За этой второй фазой в развитии комплексного мышления ребенка, следуя логике экспериментального анализа, следует поставить цеп-

ной комплекс, являющийся также неизбежной ступенью в процессе восхождения ребенка к овладению понятиями.

Цепной комплекс строится по принципу динамического, временного объединения отдельных звеньев в единую цепь и переноса значения через отдельные звенья этой цепи. В экспериментальных условиях этот тип комплекса бывает обычно представлен в следующем виде: ребенок подбирает к заданному образцу один или несколько предметов, ассоциативно связанных в каком-либо определенном отношении; затем ребенок продолжает дальнейшее подбирание конкретных предметов в единый комплекс, уже руководствуясь каким-нибудь другим побочным признаком прежде подобранного предмета, признаком, который в образце не встречается вовсе.

Например ребенок к образцу—желтому треугольнику—подбирает несколько угольчатых фигур, а затем, если последняя из подобранных фигур оказывается синего цвета, ребенок подбирает к ней другие фигуры синего цвета, например полуокружности, круги. Этого снова оказывается достаточным для того, чтобы подойти к новому признаку и подбирать дальше предметы уже по признаку круглой формы. В процессе образования комплекса совершается все время переход от одного признака к другому.

Значение слова тем самым передвигается по звеньям комплексной цепи. Каждое звено соединено, с одной стороны, с предшествующим, а с другой стороны—с последующим, причем самое важное отличие этого типа комплекса заключается в том, что характер связи или способ соединения одного и того же звена с предшествующим и последующим может быть совершенно различным.

Снова в основе комплекса лежит ассоциативная связь между отдельными конкретными элементами, но на этот раз эта ассоциативная связь вовсе не необходимо должна связывать каждое отдельное звено с образцом. Каждое звено, включаясь в комплекс, становится таким же равноправным членом этого комплекса, как и сам образец, и снова по ассоциативному признаку может стать центром притяжения для ряда конкретных предметов.

Здесь мы видим совершенно наглядно, до какой степени комплексное мышление носит наглядно-конкретный и образный характер. Предмет, включаемый в комплекс по ассоциативному признаку, входит в него как данный конкретный предмет со всеми его признаками, а отнюдь не как носитель одного определенного признака, в силу которого он оказался причисленным к данному комплексу. Этот признак не отвлечен ребенком от всех остальных. Он не играет никакой специфической роли по сравнению со всеми остальными. Он выступает на первый план по своему функциональному значению, он—равный среди равных, один среди многих других признаков.

Здесь мы имеем возможность нащупать со всей осязательной ясностью ту существенную для всего комплексного мышления в целом особенность, которая отличает этот вид мышления от мышления *в понятиях*. *Эта особенность состоит в том, что в комплексе, в отличие от понятий, отсутствуют иерархическая связь и иерархические отношения признаков.* Все признаки принципиально равны в своем

функциональном значении. Отношение общего к частному, т. е. комплекса к каждому отдельному конкретному элементу, входящему в его состав, и отношение элементов между собой, как и закон построения всего обобщения, существенно отличаются от всех этих моментов в построении понятия.

В цепном комплексе структурный центр может отсутствовать вовсе. Частные конкретные элементы могут вступать в связь между собой, минуя центральный элемент или образец. Они могут поэтому не иметь с другими элементами ничего общего, но тем не менее могут принадлежать к одному комплексу в силу того, что они имеют общий признак с каким-нибудь другим элементом, а этот другой элемент в свою очередь связан с третьим и т. д. Первый и третий элементы могут не иметь между собой никакой связи, кроме того что они оба, каждый по своему признаку, связаны со вторым.

Мы поэтому вправе рассматривать цепной комплекс как наиболее чистый вид комплексного мышления, ибо в отличие от ассоциативного комплекса, в котором все же существует некий центр, заполняемый образцом, данный комплекс лишен всякого центра. Это значит, что в ассоциативном комплексе связи отдельных элементов все же устанавливаются через некий общий им всем элемент, образующий центр комплекса, а в цепном комплексе этого центра нет. Связь в нем существует постольку, поскольку возможно сделать фактические сближения между отдельными элементами. Конец цепи может не иметь ничего общего с началом. Для того чтобы они принадлежали к одному комплексу, достаточно, чтобы их склеивали, связывали промежуточные соединительные звенья.

Поэтому, характеризуя отношение отдельного конкретного элемента к комплексу в целом, мы могли бы сказать, что в отличие от понятия конкретный элемент входит в комплекс как реальная наглядная единица со всеми своими фактическими признаками и связями. Комплекс стоит не над своими элементами как понятие над входящими в него конкретными предметами. Комплекс фактически сливается с конкретными предметами, входящими в его состав и связанными между собой.

Это слияние общего и частного, комплекса и элемента, эта психическая амальгама, по выражению Вернера, составляет самую существенную черту комплексного мышления вообще и цепного комплекса в частности. Благодаря этому комплекс, фактически неотделимый от конкретной группы объединяемых им предметов и непосредственно сливающийся с этой наглядной группой, приобретает часто в высокой степени неопределенный, как бы разлитой характер.

Связи незаметно переходят одна в другую, самый характер и тип этих связей незаметно изменяются. Часто отдаленного сходства, самого поверхностного касания признаков оказывается достаточным для образования фактической связи. Сближение признаков устанавливается часто не столько на основе их действительного сходства, сколько на основе отдаленного смутного впечатления некоторой общности между ними. Возникает то, что мы в условиях эксперименталь-

ного анализа обозначаем как четвертую фазу в развитии комплексного мышления или как диффузный комплекс.

VIII

Существенной чертой, отличающей этот четвертый тип комплекса, является то, что самый признак, ассоциативно объединяющий отдельные конкретные элементы и комплексы, как бы диффундирует, становится неопределенным, разлитым, смутным, в результате чего образуется комплекс, объединяющий с помощью диффузных, неопределенных связей наглядно конкретные группы образов или предметов. Ребенок например к заданному образцу—желтому треугольнику—подбирает не только треугольники, но и трапеции, так как они напоминают ему треугольники с отрезанной вершиной. Дальше к трапециям примыкают квадраты, к квадратам—шестиугольники, к шестиугольникам—полуокружности и затем круги. Так же, как здесь, разливается и становится неопределенной форма, взятая в качестве основного признака, так же иногда сливаются цвета, когда в основу комплекса кладется диффузный признак цвета Ребенок. подбирает вслед за желтыми предметами зеленые, к зеленым—синие, к синим—черные.

Эта также чрезвычайно стойкая и важная в естественных условиях развития ребенка форма комплексного мышления представляет для экспериментального анализа интерес с той стороны, что она обнаруживает с наглядной ясностью еще одну чрезвычайно существенную черту комплексного мышления, а именно: неопределенность его очертаний и принципиальную безграничность.

Подобно тому как древний библейский род, будучи совершенно конкретным фамильным об'единением людей, мечтал размножиться и стать неисчислимым, как звезды небесные и как морской песок, так же точно диффузный комплекс в мышлении ребенка представляет собой такое фамильное об'единение вещей, которое заключает в себе безграничные возможности расширения и включения в основной род все новых и новых, однако совершенно конкретных предметов.

Если комплекс-коллекция представлен в естественной жизни ребенка преимущественно обобщениями на основе функционального родства отдельных предметов, то жизненным прототипом, естественным аналогом диффузного комплекса в развитии мышления ребенка являются обобщения, создаваемые ребенком именно в тех областях его мышления, которые не поддаются практической проверке, иначе говоря, в областях не-наглядного и не-практического мышления. Мы знаем, какие неожиданные сближения, часто непонятные для взрослого, какие скачки в мышлении, какие рискованные обобщения, какие диффузные переходы обнаруживает часто ребенок, когда он начинает рассуждать или мыслить за пределами своего наглядно-предметного мирка и своего практически-действенного опыта.

Здесь ребенок вступает в мир диффузных обобщений, где признаки скользят и колеблются, незаметно переходя один в другой. Здесь нет твердых очертаний. Здесь господствуют безграничные комплексы, часто поражающие универсальностью объединяемых ими связей.

Между тем стоит только достаточно внимательно проанализировать такой комплекс, чтобы убедиться, что принцип его построения тот же, что и принцип построения ограниченных конкретных комплексов. Здесь, как и там, ребенок не выходит за пределы наглядно-образных конкретных фактических связей между отдельными предметами. Вся разница только в том, что, поскольку этот комплекс объединяет вещи, находящиеся вне практического познания ребенка, постольку эти связи покоятся на неверных, неопределенных, скользящих признаках.

IX

Нам остается для завершения всей картины развития комплексного мышления остановиться еще на одной, последней форме, имеющей огромное значение как в экспериментальном, так и в реально жизненном мышлении ребенка. Эта форма отбрасывает от себя свет назад и вперед, так как она, с одной стороны, освещает нам все пройденные уже ребенком ступени комплексного мышления, а с другой—служит переходным мостом к новой и высшей ступени— к образованию понятий.

Мы называем этот тип комплекса псевдопонятием на том основании, что обобщение, возникающее в мышлении ребенка, напоминает по своему внешнему виду понятия, которыми пользуется в своей интеллектуальной деятельности взрослый человек, но которое вместе с тем по своей сущности, по своей психологической природе представляет собой нечто совершенно иное, чем понятие в собственном смысле этого слова.

Если мы внимательно станем исследовать эту последнюю ступень в развитии комплексного мышления, то мы увидим, что перед нами комплексное объединение ряда конкретных предметов, которое фенотипически, т. е. по своему внешнему виду, по совокупности внешних особенностей, совершенно совпадает с понятием, но по своей генетической природе, по условиям своего возникновения и развития, по каузально-динамическим связям, лежащим в его основе, отнюдь не является понятием. С внешней стороны перед нами понятие, с внутренней стороны—комплекс. Мы поэтому называем его псевдопонятием.

В экспериментальных условиях псевдопонятие образуется ребенком всякий раз, когда ребенок подбирает к заданному образцу ряд предметов, которые могли бы быть подобраны и объединены друг с другом на основе какого-нибудь отвлеченного понятия. Это обобщение следовательно могло бы возникнуть и на основе понятия, но реально у ребенка оно возникает на основе комплексного мышления.

Только конечный результат приводит к тому, что комплексное обобщение совпадает с обобщением, построенным на основе понятия. Например ребенок к заданному образцу—желтому треугольнику—подбирает все имеющиеся в экспериментальном материале треугольники. Такая группа могла бы возникнуть и на основе отвлеченного мышления. В основе этого обобщения могло бы лежать понятие или идея треугольника. Но на деле, как показывает исследование, как вскрывает экспериментальный анализ, ребенок объединил предметы

на основе их конкретных, фактических наглядных связей, на основе простого ассоциирования.

Он построил только ограниченный ассоциативный комплекс; он пришел к той же точке, но шел все время совершенно иным путем.

Этот тип комплекса, эта форма наглядного мышления имеет преобладающее значение в реальном мышлении ребенка как в функциональном, так и в генетическом отношении. Поэтому мы должны несколько подробнее остановиться на этом узловом моменте в развитии понятий у ребенка, на этом перевале, отделяющем комплексное мышление от мышления в понятиях и одновременно связывающем обе эти генетические ступени образования понятий.

X

Прежде всего следует отметить тот факт, что в реально жизненном мышлении ребенка псевдопонятия составляют наиболее распространенную, превалирующую над всеми остальными и часто почти исключительную форму комплексного мышления ребенка в дошкольном возрасте. Эта распространенность данной формы комплексного мышления имеет свое глубокое функциональное основание и свое глубокое функциональное значение. Причиной этой распространенности и почти исключительного господства данной формы является то обстоятельство, что детские комплексы, соответствующие значению слов, развиваются не свободно, не спонтанно, по линиям, намеченным самим ребенком, но по определенным направлениям, которые предначертаны для развития комплекса уже установившимися в речи взрослых значениями слов.

Только в эксперименте мы освобождаем ребенка от этого направляющего влияния слов нашего языка с уже выработанным устойчивым кругом значений и предоставляем ребенку развивать значение слов и создавать комплексные обобщения по своему свободному усмотрению. В этом и заключается огромное значение эксперимента, который позволяет нам вскрыть, в чем проявляется собственная активность ребенка в усвоении языка взрослых. Эксперимент показывает нам, чем был бы детский язык и к каким обобщениям привело бы ребенка его мышление, если бы оно не направлялось языком окружающей его среды, который заранее предполагает тот круг конкретных предметов, на которые может быть распространено значение данного слова.

Нам могли бы возразить, что это употребленное нами сослагательное наклонение говорит скорее против эксперимента, чем за него. Ведь ребенок на деле не является свободным в ходе развития значений, получаемых им из речи взрослых. Но это возражение мы могли бы отвести, указав на то, что эксперимент учит нас не только тому, что было бы, если бы ребенок был свободен от направляющего влияния речи взрослых и развивал свои обобщения самостоятельно и свободно.

Эксперимент вскрывает перед нами ту замаскированную от поверхностного наблюдения, реально протекающую активную деятельность ребенка в образовании обобщений, которая не уничтожает-

ся, а только прикрывается и принимает очень сложное выражение благодаря направляющему влиянию речи окружающих. Мышление ребенка, направляемое устойчивыми постоянными значениями слов, не изменяет основных законов своей деятельности. Эти законы приобретают только своеобразное выражение в тех конкретных условиях, в которых протекает реальное развитие мышления ребенка.

Речь окружающих с ее устойчивыми, постоянными значениями предопределяет пути, по которым движется развитие обобщений у ребенка. Она связывает собственную активность ребенка, направляя ее по определенному, строго очерченному руслу. Но, идя по этому определенному, предначертанному пути, ребенок мыслит так, как это свойственно на той ступени развития интеллекта, на которой он стоит. Взрослый с помощью речевого общения с ребенком может определить путь, по которому идет развитие обобщений, и конечную точку этого пути, т. е. обобщение, получаемое в его результате. Но взрослые не могут передать ребенку своего способа мышления. Ребенок усваивает от взрослых готовые значения слов. Ему не приходится самому подбирать конкретные предметы и комплексы.

Пути распространения и перенесения значений слова даны окружающими его людьми в процессе речевого общения с ним. Но ребенок не может усвоить сразу способ мышления взрослых, и он получает продукт, сходный с продуктом взрослых, но добытый с помощью совершенно отличных интеллектуальных операций, выработанный совсем особым способом мышления. Это мы и называем псевдопонятием. Получается по внешнему виду нечто, практически совпадающее с значениями слов для взрослых, но внутренне глубоко отличное от них.

Но было бы глубокой ошибкой видеть в этой двойственности продукт разлада или раздвоения в мышлении ребенка. Этот разлад или раздвоение существует для наблюдателя, изучающего процесс с двух точек зрения. Для самого ребенка существуют комплексы, эквивалентные понятиям взрослых, т. е. псевдопонятия. Ведь мы прекрасно можем представить себе случаи такого рода, случаи, которые неоднократно наблюдались нами при экспериментальном образовании понятий: ребенок образует комплекс со всеми типическими особенностями комплексного мышления в структурном, функциональном и генетическом отношениях, но продукт этого комплексного мышления практически совпадает с обобщением, которое могло бы быть построено и на основе мышления в понятиях.

Благодаря такому совпадению конечного результата или продукта мышления для исследования представляется в высшей степени трудным различить, с чем мы в действительности имеем дело—с комплексным мышлением или с мышлением в понятиях. Эта замаскированная форма комплексного мышления, возникающая благодаря внешнему сходству между псевдопонятием и истинным понятием, является важнейшим препятствием на пути к генетическому анализу мышления.

Именно это обстоятельство привело многих исследователей к той ложной мысли, о которой мы говорили в начале настоящей главы.

Внешнее сходство между мышлением трехлетнего ребенка и взрослого человека, практическое совпадение в значениях слов ребенка и взрослого, делающее возможным речевое общение, взаимное понимание между детьми и взрослыми, функциональная эквивалентность комплекса и понятия—приводили исследователя к ложному выводу, гласящему, что в мышлении трехлетнего ребенка уже дана—в неразвитом, правда, виде—вся полнота форм интеллектуальной деятельности взрослого человека и что в переходном возрасте следовательно не совершается никакого принципиального перелома, никакого решительно нового шага в овладении понятиями. Происхождение этой ошибки очень легко понять. Ребенок чрезвычайно рано усваивает целый ряд слов, значение которых для него совпадает с теми же значениями у взрослых. Благодаря возможности понимания создается впечатление, что *конечная точка развития значения слова совпадает с начальной*, что в самом начале уже дано готовое понятие и что следовательно не остается места для развития. Кто отождествляет (как это делает Ах) понятие с начальным значением слова, тот неизбежно придет к этому ложному, основанному на иллюзии, заключению.

Найти границу, отделяющую псевдопонятие от истинного понятия, представляется чрезвычайно трудным делом, почти недоступным чисто формальному фенотипическому анализу. Если судить по внешнему сходству, то псевдопонятие так же похоже на истинное понятие, как кит—на рыбу. Но если обратиться к «происхождению видов», интеллектуальных и животных форм, то псевдопонятие должно быть с такой же бесспорностью отнесено к комплексному мышлению, как кит—к млекопитающим животным.

Итак анализ приводит нас к выводу, что в псевдопонятии, как в наиболее распространенной конкретной форме комплексного мышления ребенка, заключено внутреннее противоречие, которое запечатлено уже в самом его названии и которое представляет, с одной стороны, величайшее затруднение и препятствие в деле его научного изучения, а с другой—обусловливает его величайшее функциональное и генетическое значение как важнейшего определяющего момента в процессе развития детского мышления. Это противоречие заключается в том, что перед нами в форме псевдопонятия раскрывается такой комплекс, который в функциональном отношении является эквивалентным понятию настолько, что в процессе речевого общения с ребенком и взаимного понимания взрослый не замечает отличия этого комплекса от понятия.

Следовательно перед нами комплекс, практически совпадающий с понятием, фактически охватывающий тот же самый круг конкретных предметов, что и понятие. Перед нами тень понятия, его контуры. По образному выражению одного из авторов, перед нами образ, который «никак нельзя принять за простой знак понятия. Он скорее картина, умственный рисунок понятия, маленькое повествование о нем». С другой стороны, перед нами комплекс, т. е. обобщение, построенное совсем по иным законам, чем истинное понятие.

Как возникает это реальное противоречие и чем оно обусловлено, мы уже показали выше. Мы видели, что речь окружающих ребенка взрослых людей с ее константными, определенными значениями определяет пути развития детских обобщений, круг комплексных образований. Ребенок не выбирает значения для слова. Оно ему дается в процессе речевого общения с взрослыми. Ребенок не свободно строит свои комплексы. Он находит их уже построенными в процессе понимания чужой речи. Он не свободно подбирает отдельные конкретные элементы, включая их в тот или иной комплекс. Он получает уже в готовом виде обобщаемый данным словом ряд конкретных вещей.

Он не спонтанно относит данное слово к данной конкретной группе и переносит его значение с предмета на предмет, расширяя круг охватываемых комплексом предметов. Он только следует за речью взрослых, усваивая уже установленные и данные ему в готовом виде конкретные значения слов. Проще говоря, ребенок не создает своей речи, но усваивает готовую речь окружающих его взрослых. Этим сказано все. Это включает в себя уже и то, что ребенок не создает сам соответствующие значению слова комплексы, а находит их готовыми, расклассифицированными с помощью общих слов и названий. Благодаря этому его комплексы совпадают с понятиями взрослых, и благодаря этому возникает псевдопонятие—понятие-комплекс.

Но мы уже говорили также, что, совпадая с понятием по своей внешней форме, в достигаемом результате мышления, в конечном его продукте, ребенок отнюдь не совпадает со взрослым в способе мышления, в типе интеллектуальных операций, с помощью которых он приходит к псевдопонятию. Именно благодаря этому возникает огромное функциональное значение псевдопонятия как особой двойственной внутренне противоречивой формы детского мышления. Не будь псевдопонятие господствующей формой детского мышления, детские комплексы, как это имеет место в экспериментальной практике, где ребенок не связан заданным значением слова, разошлись бы с понятиями взрослого в совершенно разных направлениях.

Взаимное понимание с помощью слов, речевое общение между взрослым и ребенком были бы невозможны. Это общение оказывается возможным только потому, что фактически детские комплексы совпадают с понятиями взрослых, встречаются с ними. Понятия и умственный рисунок понятий оказываются функционально-эквивалентными, и благодаря этому возникает чрезвычайно важное обстоятельство, определяющее, как уже сказано, величайшее функциональное значение псевдопонятия: ребенок, мыслящий комплексами, и взрослый, мыслящий понятиями, устанавливают взаимное понимание и речевое общение, так как их мышление фактически встречается в совпадающих комплексах-понятиях.

Мы говорили уже в начале настоящей главы, что вся трудность генетической проблемы понятия в детском возрасте заключается в том, чтобы понять это внутреннее противоречие, заключающееся в детских понятиях. Слово с самых первых дней его развития является средством общения и взаимного понимания между ребенком и взрослым. Именно благодаря этому функциональному моменту взаимного

понимания с помощью слов, как показал Ах, возникает определенное значение слова, и оно становится носителем понятия. Без этого функционального момента взаимного понимания, как говорит Уснадзе, никакой звуковой комплекс не мог бы стать носителем какого-либо значения и не могли бы возникнуть никакие понятия.

Но, как известно, речевое понимание между взрослым и ребенком, речевой контакт возникает чрезвычайно рано, и это, как уже сказано, дает повод многим исследователям полагать, что понятия развиваются столь же рано. Между тем, как мы уже говорили выше, приводя мнение Уснадзе, полноценные понятия развиваются в детском мышлении относительно поздно, в то время как взаимное речевое понимание ребенка и взрослого устанавливается очень рано.

«Совершенно ясно,—говорит Уснадзе,—что слова, не достигая еще ступени вполне развитых понятий, принимают на себя функцию этих последних и могут служить в качестве средств понимания между говорящими людьми». Перед исследователем и стоит задача вскрыть развитие тех форм мышления, *которые должны рассматриваться не* как понятия, а как их функциональные эквиваленты. Это противоречие между поздним развитием понятия и ранним развитием речевого понимания находит свое реальное разрешение в псевдопонятии как в такой форме комплексного мышления, которая делает возможным совпадение в мышлении и понимании между ребенком и взрослым.

Мы вскрыли таким образом как причины, так и значение этой исключительной по важности формы детского комплексного мышления. Нам остается сказать относительно генетического значения этой завершительной ступени в развитии детского мышления. Совершенно понятно, что в силу той двойственной функциональной природы псевдопонятия, которая описана нами выше, эта ступень в развитии детского мышления приобретает совершенно исключительное генетическое значение.

Она служит соединительным звеном между комплексным мышлением и мышлением в понятиях. Она соединяет эти обе большие ступени *в развитии детского мышления. Она раскрывает перед нами* процесс становления детских понятий. В силу заложенного в ней противоречия, она, будучи комплексом, уже содержит в себе зерно будущего понятия, которое прорастает в ней. Речевое общение со взрослыми становится таким образом мощным двигателем, могучим фактором развития детских понятий. Переход от комплексного мышления к мышлению в понятиях совершается для ребенка незаметно, потому что практически он совпадает в своих псевдопонятиях с понятиями взрослых.

Таким образом создается своеобразное генетическое положение, представляющее скорее общее правило, нежели исключение, во всем интеллектуальном развитии ребенка. Это своеобразное положение заключается в том, что ребенок прежде начинает применять на деле и оперировать понятиями, нежели осознает их. Понятие «в себе» и «для других» развивается у ребенка прежде, нежели понятие «для себя». Понятие «в себе» и «для других», содержащееся уже в псевдопонятии,

является основной генетической предпосылкой для развития понятия в истинном смысле этого слова.

Таким образом псевдопонятие, рассматриваемое как особая фаза в развитии детского комплексного мышления, завершает собой всю вторую ступень и открывает третью ступень в развитии детского мышления, служа соединительным звеном между ними. Это—мост, переброшенный между конкретным наглядно-образным и отвлеченным мышлением ребенка.

XI

Описав эту последнюю завершительную фазу развития комплексного мышления ребенка, мы исчерпали тем самым целую эпоху в развитии понятия. Оглядывая ее в целом, мы не станем повторять тех отличительных ее особенностей, которые мы отмечали попутно при анализе каждой отдельной формы комплексного мышления. Мы полагаем, что в этом анализе мы отграничили с достаточной четкостью комплексное мышление как снизу, так и сверху, найдя его отличительные признаки от синкретических образов, с одной стороны, и от понятий—с другой.

Отсутствие единства связей, отсутствие иерархии, конкретно наглядный характер лежащих в его основе связей, своеобразное отношение общего к частному и частного к общему, своеобразное отношение отдельных элементов между собой и весь закон построения обобщения в целом прошли перед нами во всем их своеобразии, во всем их глубоком отличии от других низших и высших типов обобщения. Перед нами раскрылись в их логической сущности различные формы комплексного мышления с той ясностью, которую способен дать эксперимент. Мы поэтому должны оговориться относительно некоторых особенностей экспериментального анализа, которые могут дать повод при ложном понимании к неправильным выводам из сказанного выше.

Экспериментально вызванный процесс образования понятий никогда не отображает в зеркальной форме реального генетического процесса развития, как он имеет место в действительности. Однако это составляет в наших глазах не недостаток, а огромное достоинство экспериментального анализа. Экспериментальный анализ позволяет вскрыть в отвлеченной форме самую сущность генетического процесса образования понятий. Он дает в наши руки ключ к истинному пониманию и уразумению реального процесса развития понятий, как он протекает в действительной жизни ребенка.

Диалектическое мышление поэтому не противопоставляет логический и исторический методы познания. По известному определению Энгельса, «логический метод исследования есть тот же исторический метод, только освобожденный от его исторической формы и от нарушающих стройность изложения исторических случайностей. Логический ход мысли начинает с того, с чего начинает и история, и его дальнейшее развитие будет представлять собой не что иное, как отражение в абстрактной и теоретически последовательной форме исторического процесса, исполненное отражение, но исправленное соответственно законам, которым нас учит сама историческая действительность,

ибо логический способ исследования дает возможность изучить всякий момент развития в его самой зрелой стадии, в его классической форме».

Применяя это общее методологическое положение к нашему конкретному иследованию, мы можем сказать, что и перечисленные нами основные формы конкретного мышления представляют главнейшие моменты развития в их наиболее зрелой стадии, в их классической форме, в их чистом, доведенном до логического предела, виде. В действительном ходе развития они встречаются в сложном и смешанном виде, и их логическое описание, как оно подсказывается экспериментальным анализом, представляет отражение в абстрактной форме действительного хода развития понятий.

Таким образом вскрытые в экспериментальном анализе главнейшие моменты развития понятий должны мыслиться нами исторически и должны пониматься как отражение главнейших стадий, которые проходит в реальном ходе развития мышление ребенка. Здесь историческое рассмотрение становится ключом к логическому пониманию понятий. Точка зрения развития становится исходной точкой для объяснения всего процесса в целом и каждого его отдельного момента.

Один из современных психологов указывает, что морфологическое рассмотрение сложных психологических образований и проявлений без генетического анализа неизбежно будет несовершенным. «Но, чем сложнее подлежащие изучению процессы,—говорит он,— тем в большей степени они имеют своей предпосылкой прежние переживания, тем больше они нуждаются в четкой постановке проблемы, в методическом сравнении и в понятных связях с точки зрения неизбежностей развития, даже в том случае, если речь идет лишь об элементах деятельности, содержащихся в одном единственном разрезе сознания».

Чисто морфологическое изучение, как показывает он, является тем более невозможным, чем выше организованность и диференциация психологических образований. «Без генетического анализа и синтеза,—говорит он,—без исследования предыдущего бытия, того, что некогда составляло одно целое, без общего сравнения всех его составных частей мы никогда не сможем решить, что мы должны рассматривать как бывшее некогда элементарным и что явилось носителем существенных взаимоотношений. Лишь сравнительное исследование многочисленных генетических срезов может открыть нам шаг за шагом действительное строение и связь между отдельными психологическими структурами».

Развитие является ключом к пониманию всякой высшей формы. «Высшим генетическим законом,—говорит Гезелл,—является повидимому следующее: всякое развитие в настоящем базируется на прошлом развитии. Развитие не есть простая функция, полностью определяемая икс единицами наследственности плюс игрек единиц среды. Это есть исторический комплекс, отображающий на каждой данной ступени заключенное в нем прошлое. Другими словами, искусственный дуализм среды и наследственности уводит нас на ложный путь. Он заслоняет от нас тот факт, что развитие есть непрерывный само-

обусловленный процесс, а не марионетка, направляемая дерганием двух ниточек» (*31*, с. *218*).

Таким образом экспериментальный анализ образования понятий неизбежно приводит нас вплотную к функциональному и генетическому анализу. Мы должны попытаться вслед за морфологическим анализом сблизить найденные нами главнейшие формы комплексного мышления с реально встречающимися в процессе детского развития формами мышления. Мы должны ввести историческую перспективу, генетическую точку зрения в экспериментальный анализ. С другой стороны, мы должны осветить реальный ход развития детского мышления с помощью добытых нами в процессе экспериментального анализа данных. Это сближение экспериментального и генетического анализа, эксперимента и действительности неизбежно приводит нас от морфологического анализа комплексного мышления к исследованию комплексов в действии, в их реальном функциональном значении, в их реальной генетической структуре.

Перед нами раскрывается таким образом задача сближения морфологического и функционального, экспериментального и генетического анализа. Мы должны проверить фактами реального развития данные экспериментального анализа и осветить действительный ход развития понятий с помощью этих данных.

XII

Итак основной вывод нашего изучения развития понятий на второй ступени мы могли бы сформулировать в следующем виде: ребенок, находящийся на стадии комплексного мышления, мыслит в качестве значения слова те же предметы, благодаря чему становится возможным понимание между ним и взрослыми, но мыслит то же самое иначе, иным способом, с помощью иных интеллектуальных операций.

Если это положение действительно правильно, оно может быть проверено функционально. Это значит, что если мы рассмотрим понятия взрослых и комплексы детей в их действии, то различие их психологической природы должно выступить со всей отчетливостью. Если комплекс детей отличается от понятия, то значит деятельность комплексного мышления будет протекать иначе, чем деятельность мышления в понятиях. Мы и хотим в дальнейшем кратко сопоставить результаты нашего рассмотрения с установленными психологией данными относительно особенностей детского мышления и развития примитивного мышления вообще и таким образом подвергнуть функциональной проверке, испытанию действием найденные нами особенности комплексного мышления.

Первое явление из истории развития детского мышления, которое привлекает в этом случае наше внимание, заключается в общеизвестном факте перенесения значения первых детских слов чисто ассоциативным путем. Если мы проследим, какие группы предметов и как объединяются ребенком при перенесении значения его первых слов, то увидим смешанный пример того, что мы назвали в наших экспериментах ассоциативным комплексом и синкретическим образом.

Приведем пример, заимствованный нами у Идельбергера. Ребе-

нок на 251-м дне означает словом «вау-вау» фарфоровую фигурку, изображающую девочку, стоящую на буфете, которую ребенок охотно применяет в игре. На 307-м дне ребенок обозначает тем же словом «вау-вау» собаку, лающую на дворе, портреты дедушки и бабушки, свою игрушечную лошадку, стенные часы. На 331-м дне — меховое боа с собачьей головой, а также другое боа без собачьей головы. При этом он обращает особое внимание на стеклянные глаза. На 334-м дне то же название получает резиновый человечек, который пищит при надавливании, на 396-м дне—черные запонки на рубашке отца. На 433-м дне ребенок произносит то же самое слово, когда он видит на платье жемчужины, а также и тогда, когда замечает термометр для ванны.

Вернер, анализируя этот пример, делает вывод, что словом «вау-вау» ребенок обозначает целое множество предметов, которые могут быть упорядочены следующим образом: во-первых, собаки и игрушечные собаки, а затем маленькие продолговатые, похожие на куклу предметы, как резиновая кукла, термометр для ванны и т. д., и во-вторых, запонки, жемчужины и тому подобные мелкие предметы. В основу этого объединения положен признак продолговатой формы или блестящих, напоминающих глаз, поверхностей.

Мы видим таким образом, что объединение отдельных конкретных предметов происходит у ребенка по комплексному принципу, и такими естественными комплексами заполняется вся первая глава в истории развития детского слова.

В известном примере, приводимом часто, ребенок называет словом «ква» первоначально утку, плавающую на пруду, затем всякую жидкость, в том числе и молоко, которое он пьет из своей бутылки. Затем, когда он однажды видит на монете изображение орла, монета также получает то же самое название, и этого оказывается достаточным, чтобы потом все круглые, напоминающие монету предметы, получили то же самое название. Мы видим типичный пример цепного комплекса, где каждый предмет включается в комплекс исключительно на основе известного общего признака с другим элементом, причем самый характер этих признаков может подвергаться бесконечному изменению.

Благодаря такому комплексному характеру детского мышления возникает та его своеобразная особенность, что одни и те же слова в различной ситуации могут иметь различное значение, т. е. указывать на различные предметы, причем в исключительных, особо интересных для нас случаях одно и то же слово у ребенка может объединять в себе противоположные значения, если только они могут быть соотнесены друг с другом, как соотносятся друг с другом нож и вилка.

Ребенок, который словом «прежде» обозначает временное отношение как «прежде», так и «после» или употребляет слово «завтра» одинаково для обозначения и завтрашнего и вчерашнего дня, образует полную аналогию к тому давно отмеченному исследователями факту, что и в древних языках—еврейском, китайском и латинском—одно и то же слово соединяло в себе два противоположных значения. Так римляне одним и тем же словом обозначали высокий и глубокий. Это сочетание противоположных значений в одном слове становится возможным только на основе комплексного мышления, где каждый кон-

кретный предмет, входя в комплекс, не сливается тем самым с другими элементами этого комплекса, а сохраняет всю свою конкретную самостоятельность.

XIII

Есть еще одна чрезвычайно интересная особенность детского мышления, которая может служить превосходным средством функциональной проверки комплексного мышления. У детей, стоящих на более высокой ступени развития, чем в приведенных только что примерах, комплексное мышление принимает обычно уже характер псевдопонятия. Но так как природа псевдопонятия комплексная, то при внешнем сходстве с настоящими понятиями оно все же должно обнаружить различие в действии.

Исследователями давно отмечена одна чрезвычайно интересная особенность мышления, которая описана впервые Леви-Брюлем в отношении примитивных народов, Шторхом—в отношении душевнобольных и Пиаже—в отношении детей.

Эту особенность примитивного мышления, составляющую очевидно свойство мышления на его ранних генетических ступенях, называют обычно партиципацией. Под этим именем разумеют отношение, которое примитивная мысль устанавливает между двумя предметами или двумя явлениями, рассматриваемыми то как частично тождественные, то как имеющие очень тесное влияние друг на друга, в то время как между ними не существует ни пространственного контакта, ни какой-либо другой понятной причинной связи.

Пиаже, который принимает приведенное определение, приводит очень богатые наблюдения относительно такой партиципации в мышлении ребенка, т. е. установления ребенком таких связей между различными предметами и действиями, которые с логической точки зрения кажутся совершенно непонятными и не имеют никаких оснований в объективной связи вещей.

Леви-Брюль в качестве наиболее яркого примера такой партиципации в мышлении примитивного человека приводит следующий случай: северно-бразильское племя бороро, по сообщению фон-ден-Штейнена, гордится тем, что члены этого племени являются красными попугаями арара. «Это означает, говорит Леви-Брюль,—не только то, что они становятся после своей смерти арара, и не только, что арара превращены в племя бороро,—речь идет о чем-то ином». «Бороро,—говорит фон-ден-Штейнен, который не хотел этому верить, но который должен был убедиться в этом вследствие их категорического утверждения,—совершенно спокойно говорят, что они действительно являются красными арара, как если бы гусеница сказала, что она—бабочка. Это не имя, которое они себе присваивают, это не родство, на котором они настаивают. То, что они разумеют под этим—это идентичность существ» (31, с. 48—49).

Шторх, подвергший чрезвычайно тщательному анализу архаически примитивное мышление при схизофрении, сумел обнаружить то же самое явление партиципации в мышлении этих душевнобольных.

Однако самое явление партиципации, думается нам, не получило до сих пор достаточно убедительного психологического объяснения. Это происходит, по нашему мнению, по двум причинам.

Во-первых, потому, что, изучая те особые связи, которые устанавливаются между различными вещами, исследователи обычно изучали это явление исключительно со стороны его содержания как самостоятельный момент, игнорируя при этом те функции, те формы мышления, те интеллектуальные операции, с помощью которых устанавливаются и вырабатываются подобные связи. Исследователи обычно изучали готовый продукт, а не процесс возникновения данного продукта. Отсюда самый продукт примитивного мышления приобретал в их глазах загадочный и неясный характер.

Вторым затруднением в деле правильного психологического объяснения этого явления следует считать то, что явления партиципации недостаточно сближаются исследователями со всеми другими связями и отношениями, которые устанавливает примитивное мышление. Эти связи попадают в поле зрения исследователей главным образом благодаря своей исключительности—тогда, когда они резким образом расходятся с привычным для нас логическим мышлением. Утверждение бороро, что они являются красными попугаями, кажется настолько нелепым с нашей обычной точки зрения, что привлекает в первую очередь внимание исследователей.

Между тем внимательный анализ тех связей, которые устанавливаются примитивным мышлением и с внешней стороны не расходятся с нашей логикой, убеждает нас в том, что в основе и тех и других связей лежит один и тот же по существу механизм комплексного мышления.

Если принять во внимание, что ребенок на данной стадии своего развития обладает комплексным мышлением, что слова являются для него средством обозначения комплексов конкретных предметов, что основная форма устанавливаемых им обобщений и связей это—псевдопонятие, то станет совершенно ясно, что с логической неизбежностью продуктом такого комплексного мышления должна явиться партиципация, т. е. в этом мышлении должны возникнуть связи и отношения между вещами, невозможные и немыслимые с точки зрения мышления в понятиях.

В самом деле, для нас понятно, что одна и та же вещь может войти в различные комплексы по своим различным конкретным признакам и следовательно может получать самые различные имена и названия, в зависимости от тех *комплексов, к которым она* будет *принадлежать*.

Такого рода партиципацию, т. е. отнесение какого-либо конкретного предмета одновременно к двум или нескольким комплексам и отсюда многоименное название одного и того же предмета, мы имели случай наблюдать неоднократно в экспериментальном исследовании. Партиципация при этом не только не является исключением, но скорее составляет правило комплексного мышления, и было бы чудом, *если бы такие невозможные* с точки зрения нашей логики связи, которые обозначаются этим именем, не возникали на каждом шагу в примитивном мышлении.

Равным образом и ключ к пониманию партиципации и мышления примитивных народов надо видеть в том, что это примитивное мышление не совершается в понятиях, что оно носит комплексный характер, что следовательно слово получает в этих языках совершенно другое функциональное применение, употребляется иным способом, является не средством образования и носителем понятия, а выступает в качестве фамильного имени для называния объединенных по известному фактическому родству групп конкретных предметов.

Это комплексное мышление, как правильно его называет Вернер, так же, как и у ребенка, с неизбежностью должно привести к такому переплетению комплексов, которое должно порождать из себя партиципацию. В основе этого мышления лежит наглядная группа конкретных предметов. Великолепный анализ этого примитивного мышления, произведенный Вернером, убеждает нас в том, что ключ к пониманию партиципации заложен в своеобразном сочетании речи и мышления, которое характеризует данную стадию в историческом развитии человеческого интеллекта.

Наконец и мышление схизофреников, как правильно показывает Шторх, также носит такой комплексный характер. В мышлении схизофреников мы встречаемся с множеством своеобразных мотивов и тенденций, относительно которых Шторх замечает, что «всем им присуща общая черта, заключающаяся в том, что они относятся к примитивной ступени мышления. Возникающие у больных единичные представления объединены в комплексные совокупные качества». От мышления в понятиях схизофреник переходит к более примитивной ступени мышления, которая характеризуется, как это отметил Блейлер, обильным применением образов и символов. «Может быть наиболее отличительная черта примитивного мышления,—говорит Шторх,— заключается в том, что вместо абстрактных понятий употребляются вполне конкретные образы».

Турнвальд в этом же видит особенность мышления примитивного человека. «Мышление первобытных людей,—говорит он,—пользуется совокупными нерасчлененными впечатлениями от явлений. Они мыслят вполне конкретными образами, в том виде, в каком их дает действительность». Эти наглядные и собирательные образования, которые выступают вместо понятия на первый план в мышлении схизофреников, являются аналогичными понятиям образами, которые заменяют на примитивных ступенях наши логические категориальные структуры (Шторх).

Мы видим таким образом, что партиципация в мышлении больных, примитивного человека и ребенка, при всем глубоком своеобразии, которое отличает эти три типа мышления, является общим формальным симптомом примитивной ступени в развитии мышления, именно симптомом мышления в комплексах, и что в основе этого явления везде лежит механизм комплексного мышления и функционального употребления слова в качестве фамильного знака или имени.

Поэтому толкование, которое дает партиципации Леви-Брюль, не представляется нам правильным, потому что, анализируя значение утверждения бороро, что они суть красные попугаи, Леви-Брюль опе-

рирует все время понятиями нашей логики, полагая, что такое утверждение означает в примитивном мышлении идентичность или тождество существ. Нельзя, по нашему мнению, сделать более глубокой ошибки в толковании этого явления. Если бы бороро мыслили действительно логическими понятиями, то их утверждение нельзя было бы понять иначе, как в этом смысле.

Но так как для бороро слова не являются носителями понятий, а являются только формальными обозначениями конкретных предметов, то для них это утверждение имеет совершенно другой смысл. Слово арара, которым они обозначают красных попугаев, к которым относят они себя, является общим именем для известного комплекса, к которому относятся и птицы и люди. Это утверждение настолько же не означает идентификации попугаев и людей, насколько указание, что двое людей носят одну и ту же фамилию и находятся в родстве друг с другом, не означает указания на тождество этих существ.

XIV

Но если мы обратимся к истории развития нашей речи, то увидим, что механизм комплексного мышления со всеми присущими ему особенностями лежит в основе развития нашего языка. Первое, что мы узнаем из современного языкознания, это то, что необходимо отличать, по выражению Петерсона, значение слова или выражения от предметного отнесения, т. е. от тех предметов, на которые данное слово или выражение указывает.

Значение может быть одно, а предметы различны, и наоборот, значения могут быть различны, а предмет один. Скажем ли мы «победитель при Иене» или «побежденный при Ватерлоо»,—лицо, на которое мы указываем (Наполеон), одно и то же в обоих случаях. Значение обоих выражений различное. Есть такие слова, имена собственные, вся функция которых заключается в том, что они указывают на предмет. Таким образом современное языкознание различает значение и предметную отнесенность слова.

Применяя это к интересующей нас проблеме детского комплексного мышления, мы могли бы сказать, что слова ребенка совпадают со словами взрослого в их предметной отнесенности, т. е. они указывают на одни и те же предметы, относятся к одному и тому же кругу явлений. Но они не совпадают в своем значении.

Такое совпадение в предметной отнесенности и несовпадение в значении слова, которые открыли мы как главнейшую особенность детского комплексного мышления, составляют снова не исключение, но правило в развитии языка. Мы говорили выше, подытоживая главнейший результат наших исследований, что ребенок мыслит в качестве значения слова то же, что и взрослый, т. е. те же предметы, благодаря чему становится возможным понимание, но мыслит то же самое содержание иначе, иным способом, с помощью иных интеллектуальных операций.

Эту же самую формулу можно применить всецело к истории развития и к психологии языка в целом. Здесь на каждом шагу находим мы фактическое подтверждение и доказательства, убеждающие нас

в правильности этого положения. Для того чтобы слова совпадали в своей предметной отнесенности, нужно, чтобы они указывали на один и тот же предмет. Но они могут различными способами указывать на один и тот же предмет.

Типичным примером такого совпадения предметной отнесенности при несовпадении мыслительных операций, лежащих в основе значения слова, является наличие синонимов в каждом языке. Слова «луна» и «месяц» в русском языке обозначают один и тот же предмет, но они обозначают его различными способами, запечатленными в истории развития каждого слова. «Луна» по своему происхождению связана с латинским словом, обозначающим «капризный», «непостоянный», «прихотливый». Человек, назвавший луну этим именем, хотел очевидно выделить признак изменчивости ее формы, переход ее из одной фазы в другую как существенное отличие ее от других небесных тел.

Слово «месяц» связано по своему значению с значением измерять. «Месяц»—значит измеритель. Человек, назвавший месяц этим именем, хотел указать на него, выделив другое свойство, именно то, что с помощью измерения лунных фаз можно исчислять время.

Так вот: относительно слов ребенка и взрослого можно сказать, что они являются синонимами в том смысле, что они указывают на один и тот же предмет. Они являются названиями для одних и тех же вещей, они совпадают в своей номинативной функции, но лежащие в основе их мыслительные операции различны. Тот способ, с помощью которого ребенок и взрослый приходят к этому называнию, та операция, с помощью которой они мыслят данный предмет, и эквивалентное этой операции значение слова—оказываются в обоих случаях существенно различными.

Точно так же одни и те же предметы в различных языках совпадают по своей номинативной функции, но в разных языках один и тот же предмет может называться по совершенно различным признакам. По-русски слово «портной» происходит от древнерусского «порт»—кусок ткани, покрывало. По-французски и немецки тот же предмет обозначается по другому признаку—от слова кроить, резать.

«Итак,—формулируем это положение—в том, что принято называть значением слова, необходимо различать два момента: значение выражения в собственном смысле и его функцию—в качестве н а з в а н и я относиться к тому или иному предмету, е г о п р е д м е т н у ю о т н е с е н н о с т ь». Отсюда ясно, что, говоря о значении слова, необходимо различать значение слова в собственном смысле и заключенное в слове указание на предмет (Шор).

Нам думается, что различение значения слова и отношения его к тому или иному предмету, различение значения и названия в слове дает в наши руки ключ к правильному анализу развития детского мышления на его ранних ступенях. С полным основанием Шор отмечает, что различие между этими двумя моментами, между значением или содержанием выражения и предметом, на который оно указывает в так называемом значении слова, ясно выступает в развитии детской лексики. Слова ребенка могут совпадать со словами взрослого в их предметной отнесенности и не совпадать в значении.

Если мы обратимся к истории развития слова в каждом языке и к перенесению значения слова, то увидим, как это ни кажется странным с первого взгляда, что слово в процессе своего развития меняет свое значение таким же образом, как у ребенка. Как в приведенном выше примере, целый ряд самых разнообразных, с нашей точки зрения несоотносимых друг с другом предметов получил у ребенка одно и то же общее название «вау-вау», так же и в истории развития слова мы найдем такие переносы значения, которые указывают на то, что в основе их лежит механизм комплексного мышления, что слова употребляются и применяются при этом иным способом, нежели в развитом мышлении, пользующемся понятиями.

Возьмем для примера историю русского слова «сутки». Первоначально оно означало шов, место соединения двух кусков ткани, нечто сотканное вместе. Затем оно стало обозначать всякий стык, угол в избе, место схождения двух стен. Далее в переносном смысле оно стало обозначать сумерки — место стыка дня и ночи, а затем уже, охватывая время от сумерек до сумерек или период времени, включающий утренние и вечерние сумерки, оно стало означать день и ночь, т. е. сутки в настоящем смысле этого слова.

Мы видим таким образом, что такие разнородные явления, как шов, угол в избе, сумерки, сутки объединяются в историческом развитии этого слова в один комплекс по тому же самому образному признаку, по которому объединяет в комплекс различные предметы ребенок.

«Всякого, кто впервые начинает заниматься вопросами этимологии, поражает бессодержательность высказываний, заключенных в названии предмета»,—говорит Шор. Почему «свинья» и «женщина» одинаково значат «родящая», «медведь» и «бобер» одинаково называются «бурыми», почему «измеряющий» должно означать именно «месяц», «ревущий» —«бык», «колючий»—«бор». Если мы проследим историю этих слов, мы узнаем, что в основе их лежит не логическая необходимость и даже не связи, устанавливаемые в понятиях, а чисто образные конкретные комплексы, связи совершенно того же характера, какие мы имели возможность изучать в мышлении ребенка. Выделяется какой-нибудь конкретный признак, по которому предмет получает свое название.

«Корова» означает рогатая, но от того же корня в других языках произошли аналогичные слова, означающие тоже рогатое, но указывающие на козу, оленя или других рогатых животных. «Мышь» значит вор, «бык» значит ревущий, «дочь» значит доильщица, «дитя» и «дева» связаны с глаголом доить и означали сосунка и кормилицу.

Если мы проследим, по какому закону объединяются семьи слов, то мы увидим, что новые явления и предметы называются обычно по одному признаку, который не является существенным с точки зрения логики и не выражает логически сущность данного явления. Название никогда не бывает в начале своего возникновения понятием. Поэтому с логической точки зрения название, с одной стороны, оказывается недостаточным, так как оно оказывается слишком узким, а с другой—название является слишком широким. Так например «ро-

гатое» в качестве названия для коровы или «вор» в качестве названия мыши являются слишком узкими в том отношении, что и корова и мышь не исчерпываются теми признаками, которые запечатлены в названии.

С другой стороны, они являются слишком широкими, потому что такие же имена приложимы еще к целому ряду предметов. Поэтому мы в истории языка наблюдаем постоянную, непрекращающуюся ни на один день борьбу между мышлением в понятиях и древним мышлением в комплексах. Комплексное название, выделенное по известному признаку, вступает в противоречие с понятием, которое оно обозначает, и в результате происходит борьба между понятием и образом, лежащим в основе слова. Образ стирается, забывается, вытесняется из сознания говорящего, и связь между звуком и понятием как значением слова становится для нас уже непонятной.

Никто например из говорящих сейчас по-русски, говоря «окно», не знает, что оно значит то, куда смотрят или куда проходит свет и не заключает в себе никакого намека не только на раму и т. п., но даже и понятие отверстия. Между тем, словом «окно» мы называем обычно раму со стеклами и совершенно забываем о связи этого слова со словом «окно».

Точно так же чернила первоначально обозначали жидкость для писания, указывая на ее внешний признак—черный цвет. Человек, назвавший этот предмет чернилами, включил его в комплекс черных вещей чисто ассоциативным путем. Это не мешает нам сейчас говорить о красных, зеленых и синих чернилах, забывая, что с точки зрения образной такое словосочетание является нелепостью.

Если мы обратимся к перенесению названий, то увидим, что эти названия переносятся по ассоциации, по смежности или по сходству образным путем, т. е. не по закону логического мышления, а по закону комплексного мышления. В образовании новых слов мы и сейчас наблюдаем целый ряд чрезвычайно интересных процессов такого комплексного отнесения самых различных предметов к одной и той же группе. Например, когда мы говорим о горлышке бутылки, о ножке стола, о ручке двери, о рукаве реки, мы производим именно такое комплексное отнесение предмета к одной общей группе.

Сущность подобного перенесения названия в том, что функция, выполняемая здесь словом, не есть функция семасиологическая, осмысливающая. Слово выполняет здесь функцию номинативную, указывающую. Оно указывает, называет вещь. Другими словами, слово является здесь не знаком некоторого смысла, с которым оно связано в акте мышления, а чувственно данной вещи, ассоциативно связанной с другой чувственно воспринимающей вещью. А поскольку название связано с обозначаемой им вещью путем ассоциации, то перенесение названия обычно происходит по разнообразным ассоциациям, реконструировать которые невозможно без точного знания исторической обстановки акта переноса названия.

Это означает, что в основе такого перенесения лежат совершенно конкретные фактические связи, как и в основе комплексов, образуемых в мышлении ребенка. Применяя это к детской речи, мы могли бы

сказать, что при понимании ребенком речи взрослого происходит нечто, подобное тому, на что мы указывали в приведенных выше примерах. Произнося одно и то же слово, ребенок и взрослый относят его к одному и тому же лицу или предмету, скажем к Наполеону, но один мыслит Наполеона как победителя при Иене, а другой—как побежденного при Ватерлоо.

По выражению Потебни, язык есть средство понимать самого себя. Поэтому мы должны изучить ту функцию, которую язык или речь выполняет в отношении собственного мышления ребенка, и здесь мы должны установить, что ребенок с помощью речи понимает самого себя иначе, чем с помощью той же речи понимает взрослого. Это значит, что акты мышления, совершаемые ребенком с помощью речи, не совпадают с операциями, производимыми в мышлении взрослого человека при произнесении того же самого слова.

Мы уже приводили мнение одного из авторов, который говорит, что первичное слово никак нельзя принять за простой знак понятия. Оно—скорее образ, скорее картина, умственный рисунок понятия, маленькое повествование о нем. Оно—именно художественное произведение. И поэтому оно имеет конкретный комплексный характер и может обозначать одновременно несколько предметов, одинаково относимых к одному и тому же комплексу.

Правильнее сказать: называя предмет с помощью такого рисунка-понятия, человек относит его к известному комплексу, связывая его в одну группу с целым рядом других предметов. С полным основанием Погодин говорит относительно происхождения слова «весло» от слова «вести», что скорее словом «весло» можно было назвать лодку, как средство перевозки, или лошадь, которая везет, или повозку. Мы видим, что все эти предметы относятся как бы к одному комплексу, как это мы наблюдаем и в мышлении ребенка.

XV

Чрезвычайно интересным примером чисто комплексного мышления является речь глухонемых детей, у которых отсутствует основная причина, приводящая к образованию детских псевдопонятий. Мы указывали выше, что в основе образования псевдопонятий лежит то обстоятельство, что ребенок не свободно образует комплексы, объединяя предметы в целостные группы, но что он находит уже в речи взрослых слова, связанные с определенными группами предметов. Отсюда детский комплекс совпадает по своей предметной отнесенности с понятиями взрослого человека. Ребенок и взрослый, понимающие друг друга при произнесении слова «собака», относят это слово к одному и тому же предмету, имея в виду одно и то же конкретное содержание, но один при этом мыслит конкретный комплекс собак, а другой — абстрактное понятие о собаке.

В речи глухонемых детей это обстоятельство теряет свою силу, ибо они лишены речевого общения со взрослыми, и, предоставленные самим себе, свободно образуют комплексы, обозначаемые одним и тем же словом. Благодаря этому особенности комплексного мышления выступают у них на первый план с особой отчетливостью и ясностью.

Так в языке глухонемых зуб может иметь три различных значения. Он означает белый, камень и зуб. Эти различные названия связаны в один комплекс, который в своем дальнейшем развитии требует присоединения еще указательного или изобразительного жеста, чтобы определить предметную отнесенность данного значения. В языке глухонемых обе эти функции слова, так сказать, физически разъединены. Глухонемой показывает зуб, а потом, указывая на его поверхность или изображая рукой бросание, указывает на то, к какому предмету должно быть отнесено данное слово.

В мышлении взрослого человека мы также наблюдаем на каждом шагу чрезвычайно интересное явление. Оно заключается в том, что хотя мышлению взрослого человека доступно образование понятий и оперирование ими, тем не менее далеко не все его мышление заполнено этими операциями.

Если мы возьмем самые примитивные формы человеческого мышления так, как они проявляются в сновидении, то увидим там этот древний примитивный механизм комплексного мышления, наглядного слияния, сгущения и передвижения образов. Изучение тех обобщений, которые наблюдаются в сновидении, как правильно указывает Кречмер, является ключом к правильному пониманию примитивного мышления и разрушает тот предрассудок, что обобщение в мышлении выступает только в своей наиболее развитой форме, именно в форме понятий.

Исследования Иенша обнаружили, что в сфере чисто наглядного мышления существуют особые обобщения или объединения образов, которые являются как бы конкретными аналогами понятий или наглядными понятиями и которые Иенш называет осмысленной композицией и флюксией. В мышлении взрослого человека мы на каждом шагу наблюдаем переход от мышления в понятиях к мышлению конкретному, комплексному, к мышлению переходному.

Псевдопонятия составляют не только исключительное достояние ребенка. В псевдопонятиях происходит и мышление в нашей обыденной жизни чрезвычайно часто.

С точки зрения диалектической логики понятия, как они встречаются в нашей житейской речи, не являются понятиями в собственном смысле этого слова. Они являются скорее общими представлениями о вещах. Однако, не подлежит никакому сомнению, что они представляют собой переходную ступень от комплексов и псевдопонятий к истинным понятиям в диалектическом смысле этого слова.

XVI

Описанное нами выше комплексное мышление ребенка составляет только первый корень в истории развития его понятий. Но развитие детских понятий имеет еще и второй корень. Этот второй корень составляет третью большую ступень в развитии детского мышления, которая в свою очередь, подобно второй, распадается на целый ряд отдельных фаз или стадий. В этом смысле рассмотренное нами выше псевдопонятие составляет переходную ступень между комплексным мышлением и между другим корнем или источником в развитии детских понятий.

Мы уже оговорили выше, что в нашем изложении ход развития детских понятий представлен так, как он выясняется в искусственных условиях экспериментального анализа. Эти искусственные условия представляют процесс развития понятий в его логической последовательности и поэтому неизбежно отклоняются от действительного хода развития понятий. Поэтому последовательность отдельных ступеней и отдельных фаз внутри каждой ступени в действительном ходе развития детского мышления и в нашем изображении не совпадают друг с другом.

Мы придерживаемся все время генетического пути рассмотрения интересующей нас проблемы, но отдельные генетические моменты мы пытаемся представить в их самой зрелой, самой классической форме, и поэтому с неизбежностью отступаем от того сложного, извилистого и подчас зигзагообразного пути, которым в действительности совершается развитие детских понятий.

Так и на этот раз, переходя к описанию третьей, последней ступени в развитии детского мышления, мы должны сказать, что на деле первые фазы этой третьей ступени хронологически не следуют обязательно после того, как комплексное мышление завершило полный круг своего развития. Напротив, мы видели, что высшие формы комплексного мышления в виде псевдопонятий являются такой переходной формой, на которой задерживается и наше житейское мышление, опирающееся на нашу обычную речь.

Между тем первичные начатки тех форм, которые мы должны сейчас описать, по времени значительно предшествуют образованию псевдопонятий, но по своей логической сущности они представляют, как уже сказано, второй и как бы самостоятельный корень в истории развития понятий, и, как мы это сейчас увидим, они выполняют совершенно другую генетическую функцию, т. е. играют другую роль в процессе развития детского мышления.

Для описываемого нами выше комплексного мышления самым характерным является момент установления связей и отношений, которые составляют основу такого типа мышления. Мышление ребенка на этой стадии комплексирует отдельные воспринимаемые им предметы, связывает их в известные группы и тем самым закладывает первые основы объединения разрозненных впечатлений, совершает первые шаги по пути обобщения разрозненных элементов опыта.

Но понятие в его естественном и развитом виде предполагает не только объединение и обобщение отдельных конкретных элементов опыта, оно предполагает также выделение, абстрагирование, изоляцию отдельных элементов и уменье рассматривать эти выделенные, отвлеченные элементы вне конкретной и фактической связи, в которой они даны в опыте.

В этом отношении комплексное мышление оказывается беспомощным. Оно все проникнуто переизбытком или перепроизводством связей и слабостью абстрагирования. Процесс выделения признаков в комплексном мышлении чрезвычайно слаб. Между тем, как уже сказано, подлинное понятие в такой же мере опирается на процессы анализа, как и на процессы синтеза. Расчленение и связывание составляют

в одинаковой мере необходимые внутренние моменты при построении понятия. Анализ и синтез, по известному выражению Гете, так же *предполагают друг друга, как вдох и выдох.* Все это в одинаковой мере приложимо не только к мышлению в целом, но и к построению отдельного понятия.

Если бы мы хотели проследить действительный ход развития детского *мышления, мы конечно не нашли бы в расчлененном виде* отдельной изолированной линии развития функции образования комплексов и отдельной линии развития функции расчленения целого на отдельные элементы.

В самом деле, то и другое встречается в слитном, сплавленном виде, и только в интересах научного анализа мы представляем обе эти линии в разделенном виде, стремясь с возможно большей отчетливостью проследить каждую из них. Однако такое расчленение этих обеих линий является не просто условным приемом нашего рассмотрения, который по произволу мы могли бы заменить любым другим приемом. Напротив, оно коренится в самой природе вещей, ибо психологическая природа одной и другой функции существенно различна.

Итак мы видим, что генетической функцией третьей ступени в развитии детского мышления является развитие расчленения, анализа, абстракции. В этом отношении первая фаза этой третьей ступени стоит чрезвычайно близко к псевдопонятию. Это объединение различных конкретных предметов *создано на основе максимального сходства* между его элементами. Так как это сходство никогда не бывает полным, то здесь мы имеем с психологической стороны чрезвычайно интересное *положение, заключающееся в том, что ребенок ставит очевидно в неодинаково благоприятные условия в смысле внимания различные признаки* данного предмета.

Те признаки, которые отражают в своей совокупности максимальное сходство с заданным ему образцом, становятся как бы в центр внимания и тем самым как бы выделяются, абстрагируются от остальных признаков, которые остаются на периферии внимания. Здесь впервые выступает со всей отчетливостью тот процесс абстракции, который носит часто плохо различимый характер благодаря тому, что абстрагируется целая, недостаточно расчлененная внутри себя группа признаков, иногда просто по смутному впечатлению общности, а не на основе четкого выделения отдельных признаков.

Но все же брешь в целостном восприятии ребенка пробита. Признаки разделились на две нер*авные части, возникли* те два *процесса,* которые в школе Кюльпе получили название позитивной и негативной абстракции. Конкретный предмет уже не всеми своими признаками, *не во всей своей фактической полноте входит в комплекс, включается* в обобщение, но он оставляет за порогом этого комплекса, вступая в него, часть своих признаков, он обедняется, зато те признаки, которые *послужили* основанием для включения его в комплекс, выступают особенно рельефно в мышлении ребенка. Это обобщение, созданное ребенком на основе максимального сходства, является одновременно и более бедным и более богатым процессом, чем псевдопонятие.

Оно богаче, чем псевдопонятие, потому что оно построено на выделении важного и существенного из общей группы воспринимаемых признаков. Оно беднее псевдопонятия потому, что связи, на которых держится это построение, чрезвычайно бедны, они исчерпываются только смутным впечатлением общности или максимального сходства.

XVII

Второй фазой в том же самом процессе развития понятий является та фаза, которую можно было бы назвать стадией потенциальных понятий. В экспериментальных условиях ребенок, находящийся в этой фазе своего развития, выделяет обычно группу обобщаемых им предметов, объединенных по одному общему признаку.

Перед нами снова картина, которая с первого взгляда очень близко напоминает псевдопонятие и которая по внешнему виду может быть так же, как и псевдопонятие, принята за законченное понятие в собственном смысле слова. Такой же точно продукт мог бы получиться и в результате мышления взрослого человека, оперирующего понятиями. Эта обманчивая видимость, это внешнее сходство с истинным понятием роднят потенциальное понятие с псевдопонятием. Но природа их существенно иная.

Различие истинного и потенциального понятия введено было в психологию Гросом, который сделал это различие исходной точкой своего анализа понятий. «Потенциальное понятие,—говорит Грос,—может быть не чем иным, как действием привычки. В этом случае в своей самой элементарной форме оно состоит в том, что мы ожидаем, или, лучше сказать, устанавливаемся на то, что сходные поводы вызывают сходные общие впечатления». «Если «потенциальное» понятие действительно таково, каким мы его только что описали как установку на привычное, то оно во всяком случае очень рано появляется у ребенка». «Я думаю, что оно есть необходимое условие, предшествующее появлению интеллектуальных оценок, но само по себе не имеет ничего интеллектуального» (33, с.196). Таким образом это потенциальное понятие является доинтеллектуальным образованием, которое возникает в истории развития мышления чрезвычайно рано.

В этом отношении большинство современных психологов согласно с тем, что потенциальное понятие в том виде, как мы его сейчас описали, свойственно уже и мышлению животного. В этом смысле, думается нам, совершенно прав Кро, который возражает против общепринятого утверждения, что абстракция появляется впервые в переходном возрасте. «Изолирующая абстракция,—говорит он,—может быть установлена уже у животных».

И, действительно, специальные опыты относительно абстрагирования формы и цвета у домашней курицы показали, что если не потенциальное понятие в собственном смысле этого слова, то нечто, чрезвычайно близкое к нему, заключающееся в изолировании или выделении отдельных признаков, имеет свое место на чрезвычайно ранних ступенях развития поведения в животном ряду.

С этой точки зрения совершенно прав Грос, который, подразумевая под потенциальным понятием установку на обычную реакцию, отказывается видеть в нем признак развития детского мышления и причисляет его с генетической точки зрения к доинтеллектуальным процессам. «Наши первоначальные потенциальные понятия,— говорит он,—доинтеллектуальны. Действие этих потенциальных понятий может быть выяснено без допущения логических процессов». В этом случае «отношение между словом и тем, что мы называем его значением, иногда может быть простой ассоциацией, которая не содержит в себе настоящего значения слова» (33, с.201 и сл.).

Если мы обратимся к первым словам ребенка, то увидим, что они действительно по своему значению приближаются к этим потенциальным понятиям. Потенциальными эти понятия являются, во-первых, по практической своей отнесенности к известному кругу предметов, а во-вторых, по лежащему в их основе процессу изолирующей абстракции. Они являются понятиями в возможности, которые еще не актуализировали эту возможность. Это не понятие, но это нечто такое, что может стать таковым.

В этом смысле Бюлер проводит совершенно законную аналогию между тем, как ребенок употребляет одно из привычных слов при виде нового предмета, и между тем, как обезьяна узнает во многих вещах, которые в другое время не напомнили бы ей палку, сходство с палкой, если она находится в таких обстоятельствах, при которых палка оказывается для нее полезна. Опыты Кёлера с употреблением орудия у шимпанзе показали, что обезьяна, однажды применившая палку в качестве орудия для овладения целью, уже затем распространяет это значение орудия на все другие предметы, имеющие что-либо общее с палкой и могущие выполнять функции палки.

Внешнее сходство с нашим понятием разительное. И такое явление действительно заслуживает названия потенциального понятия. Кёлер следующим образом формулирует результаты своих наблюдений над шимпанзе в этом отношении. «Если сказать,—говорит он,— что попадающаяся на глаза палка получила определенное функциональное значение для известных положений, что это значение распространяется на все другие предметы, каковы бы они ни были вообще, но имеющие с палкой объективно известные общие черты в смысле формы и плотности,—то мы прямо приходим к единственному воззрению, которое совпадает с наблюдаемым поведением животных».

Эти опыты показали, что обезьяна начинает применять в качестве палки поля соломенной шляпы, башмаки, проволоку, соломинку, полотенце, т. е. самые разнообразные предметы, обладающие продолговатой формой и могущие по внешнему виду служить заменой палки. Мы видим таким образом, что здесь возникает также обобщение целого ряда конкретных предметов в известном отношении.

И вся разница с потенциальным понятием Гроса заключается только в том, что там речь идет о сходных впечатлениях, а здесь—о сходном функциональном значении. Там потенциальное понятие вырабатывается в области наглядного мышления, здесь—в области практического действенного мышления. Такого рода двигательные понятия

или динамические понятия, по выражению Вернера, такого рода *функциональные значения*, по выражению Кёлера, как известно, существуют в детском мышлении довольно долго, вплоть до наступления школьного возраста. Как известно, детское определение понятий носит такой функциональный характер. Для ребенка определить предмет или понятие равносильно тому, чтобы назвать, что этот предмет делает или, еще чаще, что можно сделать с этим предметом.

Когда речь идет об определении отвлеченных понятий, то все равно при их определении на первый план выступает конкретная, обычно действенная ситуация, которая и является эквивалентом детского значения слова. Мессер в своем исследовании мышления и речи приводит чрезвычайно типичное в этом отношении определение абстрактного понятия, данное одним из учащихся первого года обучения. «Разум,—говорит ребенок,—это когда мне жарко, и я не пью воды». Такого рода конкретное и функциональное значение составляет единственную психологическую основу потенциального понятия.

Мы могли бы напомнить, что уже в комплексном мышлении такого рода потенциальные понятия играют чрезвычайно важную роль, часто объединяясь с построением комплексов. Так например в ассоциативном комплексе и во многих других типах комплекса, как мы видели выше, построение комплекса предполагает выделение известного признака, общего различным элементам.

Правда, для чистого комплексного мышления характерно то, что этот признак является в высшей степени неустойчивым, что он уступает свое место другому признаку и что он не является ни в какой степени привилегированным признаком по сравнению со всеми остальными. Не то характерно для потенциального понятия. Здесь данный признак, служащий основой для включения предмета в известную общую группу, является привилегированным признаком, абстрагированным от той конкретной группы признаков, с которыми он фактически связан.

Напомним, что в истории развития наших слов подобные потенциальные понятия играют чрезвычайно важную роль. Мы приводили выше много примеров того, как всякое новое слово возникает на основе выделения одного какого-нибудь признака, бросающегося в глаза и служащего основой для построения обобщения ряда предметов, называемых или обозначаемых одним и тем же словом. Эти потенциальные понятия часто так и остаются на данной стадии своего развития, не переходя в истинное понятие.

Во всяком случае они играют чрезвычайно важную роль в деле развития детских понятий. Эта роль заключается в том, что здесь впервые с помощью абстрагирования отдельных признаков ребенок разрушает конкретную ситуацию, конкретную связь признаков и тем самым создает необходимую предпосылку для нового объединения этих признаков на новой основе. Только овладение процессом абстрагирования вместе с развитием комплексного мышления способно привести ребенка к образованию истинных понятий. Это образование истинных понятий и составляет четвертую и последнюю фазу в развитии детского мышления.

Понятие возникает тогда, когда ряд абстрагированных признаков вновь синтезируется и когда полученный таким образом абстрактный синтез становится основной формой мышления, с помощью которого ребенок постигает и осмысливает окружающую его действительность. При этом, как мы уже говорили выше, эксперимент показывает, что решающая роль в деле образования истинного понятия принадлежит слову. Именно с помощью слова ребенок произвольно направляет свое внимание на одни признаки, с помощью слова он их синтезирует, с помощью слова он символизирует абстрактное понятие и оперирует им как высшим знаком из всех, которые создало человеческое мышление.

Правда, уже и в комплексном мышлении отчетливо выступает роль слова. Комплексное мышление в том смысле, как мы описали его выше, невозможно без слова, которое выступает в роли фамильного имени, объединяющего группы родственных по впечатлению предметов. В этом смысле мы в отличие от ряда авторов различаем комплексное мышление, как известную стадию в развитии вербального мышления, от того бессловесного наглядного мышления, которое характеризует представления животных и которое иные авторы, как Вернер, также называют комплексным в силу присущей ему тенденции к слиянию отдельных впечатлений.

В таком смысле эти авторы склонны поставить знак равенства между процессами сгущения и передвигания, как они проявляются в нашем сновидении, и между комплексным мышлением примитивных народов[1], которое является одной из высших форм вербального мышления, продуктом длительной исторической эволюции человеческого интеллекта и неизбежным предшественником мышления в понятиях. Некоторые авторитеты, как Фолькельт, идут еще дальше и склонны отождествлять эмоциональноподобное комплексное мышление пауков с примитивным словесным мышлением ребенка.

С нашей точки зрения между тем и другим существует принципиальная разница, которая отделяет продукт биологической эволюции, натуральную форму мышления, от исторически возникшей формы человеческого интеллекта. Однако признание того, что слово играет решающую роль в комплексном мышлении, нисколько не заставляет нас отождествлять эту роль слова при мышлении в комплексах и при мышлении в понятиях.

Напротив, самое отличие комплекса от понятия мы видим в первую очередь в том, что одно обобщение является результатом одного функционального употребления слова, другое возникает как результат совершенно иного функционального применения этого слова. Слово есть знак. Этим знаком можно пользоваться по-разному, его можно применять различным способом. Оно может служить средством для

---

[1] «Этот примитивный вид мышления,—говорит Кречмер,—обозначают так же, как комплексное мышление (Прейс), поскольку нередко переходящие друг в друга и сплавляющиеся в конгломераты комплексы образов занимают еще здесь место резко разграниченных и абстрактных понятий» (34, с. 83). Все авторы согласно видят в этом типе мышления «образную предварительную стадию в процессе образования понятий».

различных интеллектуальных операций, и именно различные интеллектуальные операции, совершаемые с помощью слова, и приводят к основному различию между комплексом и понятием.

XVIII

Важнейшим генетическим выводом всего нашего исследования в той связи, которая нас интересует, является основное положение, гласящее, что ребенок приходит к мышлению в понятиях, что он завершает третью ступень развития своего интеллекта только в переходном возрасте.

В экспериментах, которые имели своей целью исследовать мышление подростка, мы имели случаи наблюдать, как вместе с интеллектуальным ростом подростка все больше и больше отступают на задний план примитивные формы синкретического и комплексного мышления, как становятся все реже и реже в его мышлении потенциальные понятия и как вначале редко, а потом все чаще в процессе мышления он начинает пользоваться истинными понятиями.

Однако нельзя представить себе этот процесс смены отдельных форм мышления и отдельных фаз в его развитии как чисто механический процесс, где каждая новая фаза наступает тогда, когда предшествующая совершенно закончена и завершена. Картина развития оказывается много сложнее. Различные генетические формы сосуществуют, как в земной коре сосуществуют напластования самых различных геологических эпох. Это положение является не исключением, но скорее правилом для развития всего поведения в целом. Мы знаем, что поведение человека не находится постоянно на одном и том же верхнем или высшем плане своего развития. Самые новые и молодые, совсем недавно в истории человечества возникшие формы уживаются в поведении человека бок о бок с самыми древними, и суточная смена различных форм поведения, как это прекрасно показал П. П. Блонский, по существу повторяет многотысячелетнюю историю развития поведения.

То же самое оказывается справедливым и в отношении развития детского мышления. И здесь ребенок, овладевающий высшей формой мышления — понятиями, отнюдь не расстается с более элементарными формами. Еще долгое время они продолжают быть количественно преобладающими и господствующей формой мышления в целом ряде областей его опыта. Даже взрослый человек, как мы указывали прежде, далеко не всегда мыслит в понятиях. Очень часто мышление его совершается на уровне комплексного мышления, иногда опускаясь к еще более элементарным, более примитивным формам.

Но и сами понятия и подростка и взрослого человека, поскольку применение их ограничивается сферой чисто житейского опыта, часто не поднимаются выше уровня псевдопонятий и, обладая всеми признаками понятия с формально-логической точки зрения, все же не являются понятиями с точки зрения диалектической логики, оставаясь не больше, чем общими представлениями, т. е. комплексами.

Переходный возраст таким образом является не возрастом завершения, но возрастом кризиса и созревания мышления. В отношении

высшей формы мышления, доступной человеческому уму, этот возраст является также переходным, как и во всех остальных отношениях. Этот переходный характер мышления подростка становится особенно ясным тогда, когда мы берем его понятие не в готовом виде, а в действии, и подвергаем его функциональному испытанию, так как в действии, в процессе применения эти образования обнаруживают свою истинную психологическую природу. Вместе с тем, изучая понятие в действии, мы открываем и некоторую чрезвычайно важную психологическую закономерность, *лежащую в основе этой новой формы мышления* и проливающую свет на характер интеллектуальной деятельности подростка в целом и, как увидим дальше, на развитие его личности и миросозерцания.

Первое, что заслуживает быть отмеченным в этой области,—это глубокое расхождение, которое выражается в эксперименте между образованием понятия и его словесным определением. Это расхождение сохраняет свою силу не только у подростка, но и в мышлении взрослого человека, даже в чрезвычайно развитом подчас мышлении. Наличие понятия и сознание этого понятия не совпадают ни в смысле момента своего появления, ни в смысле своего функционирования. Первое может появиться раньше и действовать независимо от второго. Анализ действительности с помощью понятий возникает значительно раньше, чем анализ самих понятий.

Это наглядно обнаруживается в экспериментах с подростком, которые сплошь и рядом показывают как самую характерную черту своего возраста, свидетельствующую о переходном характере мышления, расхождение между словом и делом в образовании понятий. Подросток образует понятие, он правильно его применяет в конкретной ситуации, но как только дело касается словесного определения этого понятия, то сейчас же его мышление наталкивается на чрезвычайные затруднения, и определение понятия оказывается значительно уже, чем живое пользование этим понятием. В таком факте мы видим прямое подтверждение того обстоятельства, что понятия возникают не просто в результате логической обработки тех или иных элементов опыта, что ребенок не додумывается до своих понятий, но что они возникают у него совсем другим путем и лишь позже осознаются и логизируются.

Здесь же обнаруживается и другой момент, характерный для применения понятий, в переходном возрасте. Этот момент заключается в том, что подросток пользуется понятием в наглядной ситуации. Тогда, *когда это понятие еще не оторвалось от конкретной, наглядно* воспринимаемой ситуации, оно руководит мышлением подростка наиболее легко и безошибочно. Значительно больше трудностей представляет процесс переноса понятий, т. е. применение этого опыта к совершенно другим и разнородным вещам, когда выделенные, но синтезированные в понятия признаки встречаются в совершенно другом конкретном окружении других признаков и когда сами они даны в совершенно других конкретных пропорциях. При изменении наглядной или конкретной ситуации применение понятия, выработанного в другой ситуации, оказывается значительно затрудненным. Но этот

перенос все же как правило удается подростку уже в первой стадии созревания его мышления.

Значительно больше трудностей представляет процесс определения такого понятия, когда понятие отрывается от той конкретной ситуации, в которой оно было выработано, когда оно вообще не опирается на конкретные впечатления и когда оно начинает двигаться в совершенно абстрактном плане. Здесь словесное определение этого понятия, уменье четко осознать и определить его вызывает значительные трудности, и в эксперименте очень часто приходится наблюдать, как ребенок или подросток, на деле решивший задачу образования понятия правильно, при определении уже образованного понятия опускается на более примитивную ступень и начинает при определении понятия перечислять различные конкретные предметы, охватываемые этим понятием в данной конкретной ситуации.

Таким образом подросток применяет слово в качестве понятия, а определяет слово в качестве комплекса. Это чрезвычайно характерная для мышления в переходную эпоху форма, колеблющаяся между комплексным мышлением и мышлением в понятиях.

Но наибольшие трудности, которые преодолеваются подростком обычно только к самому окончанию переходного возраста, представляет дальнейшее перенесение смысла или значения выработанного понятия на новые и новые конкретные ситуации, которые мыслятся им также в абстрактном плане.

Путь от абстрактного к конкретному оказывается здесь не менее трудным, чем в свое время был путь восхождения от конкретного к абстрактному.

Здесь эксперимент не оставляет никакого сомнения в том, что обычная картина образования понятий, как она рисовалась традиционной психологией, следовавшей при этом описании рабски за формально логическим описанием процесса образования понятий, совершенно не соответствует действительности. В традиционной психологии процесс образования понятий рисовался следующим образом. В основе понятия лежит ряд конкретных представлений.

Возьмем, говорит один из психологов, пример—понятие дерева. Оно получается из ряда сходных представлений дерева. «Понятие возникает из представлений единичных сходных предметов». Далее идет схема, которая поясняет процесс образования понятия и которая представляет его в следующем виде. Положим, я имел случай наблюдать три различных дерева. Представления этих трех деревьев могут быть разложены на свои составные части, из которых каждая обозначает форму, цвет или величину отдельных деревьев. Остальные составные части этих представлений оказываются сходными.

Между сходными частями этих представлений должна произойти ассимиляция, результатом чего явится общее представление данного признака. Затем, благодаря синтезу этих представлений, получается одно общее представление или понятие дерева.

С этой точки зрения образование понятий происходит таким же способом, каким на коллективной фотографии Гальтона получается фамильный портрет различных лиц, принадлежащих к од-

ной и той же семье. Как известно, основа этой фотографии заключается в том, что на одной и той же пластинке запечатлеваются образы отдельных членов данной семьи. Эти образы налагаются друг на друга так, что сходные и часто повторяющиеся черты, общие многим членам данной семьи, выступают с резкой, подчеркнутой рельефностью, а черты случайные, индивидуальные, различные у отдельных индивидуумов, налагаясь друг на друга, взаимно стирают и затушевывают друг друга.

Таким образом получается выделение сходных черт, и совокупность этих выделенных общих признаков ряда сходных предметов и черт *является с традиционной точки зрения понятием в собственном* смысле этого слова. Нельзя представить себе ничего более ложного с точки зрения действительного хода развития понятий, чем эта логизированная картина, нарисованная с помощью приведенной выше схемы.

В самом деле, как это давно уже было отмечено психологами и как это показывают наши эксперименты с отчетливой ясностью, образование понятий подростка никогда не идет тем логическим путем, каким рисует процесс образования понятий традиционная схема. Исследования Фогеля показали, что ребенок «повидимому не входит в область отвлеченных понятий, отправляясь от специальных видов и поднимаясь все выше. Напротив, сначала он пользуется наиболее общими понятиями. К рядам, занимающим среднее место, он приходит не путем абстракции, идя снизу вверх, а путем определения, переходя от высшего к низшему. Развитие представления у ребенка идет от недиференцированного к диференцированному, а не обратно. Мышление *развивается, переходя от рода к виду и разновидности, а не наоборот*».

Мышление, по образному выражению Фогеля, почти всегда движется в пирамиде понятий вверх и вниз и редко в горизонтальном направлении. Это положение означало в свое время форменный переворот в традиционном психологическом учении относительно образования понятий. На место прежнего представления, согласно которому понятие возникло путем простого выделения сходных признаков из ряда конкретных предметов, процесс образования понятий стал представляться исследователям в своей реальной сложности как сложный процесс движения мышления в пирамиде понятий, все время переходящий от общего к частному и от частного к общему.

Последнее время Бюлер выдвинул теорию происхождения понятий, *согласно которой он точно так же, как и Фогель, склонен отрицать* традиционное представление о развитии понятия путем выделения сходных признаков. Он различает два генетических корня в образовании понятий. Первым корнем является объединение представлений ребенка в выделенные группы, слияние этих групп между собой в сложные ассоциативные связи, которые образуются между отдельными группами этих представлений и между отдельными элементами, входящими в каждую группу.

Вторым генетическим корнем понятий является, по мнению Бюлера, функция суждения. В результате мышления, в результате уже

оформленного суждения ребенок приходит к созданию понятий, и веское доказательство этому Бюлер видит в том факте, что слова, *означающие понятия, очень редко* репродуцируют у ребенка готовое суждение, относящееся к этим понятиям, как мы это особенно часто наблюдаем в ассоциативном эксперименте с ребенком.

Очевидно суждение является чем-то наиболее простым, и естественное логическое место понятия, как говорит Бюлер, это суждение. Представление и суждение взаимодействуют друг с другом в процессе образования понятий.

Таким образом процесс образования понятий развивается с двух сторон—со стороны общего и со стороны частного—почти одновременно.

Чрезвычайно важным подтверждением этого является то обстоятельство, что первое слово, которое употребляет ребенок, является действительно общим обозначением, и только относительно позже у ребенка возникают частные и конкретные обозначения. Ребенок конечно раньше усваивает слово «цветок», *чем названия отдельных цветов*, а если даже ему, в силу условий его речевого развития, приходится раньше овладеть каким-нибудь частным названием и он узнает слово *«роза» раньше, чем название «цветок», то он пользуется* этим словом и применяет его не только в отношении розы, но и в отношении всякого цветка, т. е. он пользуется этим частным обозначением как *общим*.

В этом смысле Бюлер совершенно прав, когда он говорит, что процесс образования понятий состоит не в восхождении на пирамиду понятий снизу вверх, но что процесс построения понятий идет с двух сторон, как процесс прорытия туннеля. Правда, с этим связывается чрезвычайно важный и нелегкий вопрос для психологии. Вопрос этот состоит в том, что вместе с признанием того, что ребенок узнает общие и наиболее абстрактные имена раньше, чем конкретные, многие психологи пришли к пересмотру традиционного взгляда, согласно которому абстрактное мышление развивается сравнительно поздно, именно в период полового созревания.

Эти психологи, исходя из правильного наблюдения над очередностью в развитии общих и конкретных названий у ребенка, делают неправильный вывод, заключающийся в том, что одновременно с появлением общих *названий в речи ребенка, т. е. чрезвычайно рано, у* ребенка возникают и абстрактные понятия.

Такова например теория Ш. Бюлер, и мы видели, что эта теория *приводит к ложному взгляду, согласно которому в переходную эпоху* мышление не переживает никаких особых изменений и не делает никаких значительных завоеваний. Согласно этой теории, в мышлении *подростка не появляется* ничего принципиально нового по сравнению с тем, что мы встречаем уже в интеллектуальной деятельности трехлетнего ребенка.

Мы будем иметь возможность в следующей главе остановиться более подробно на этом вопросе. Сейчас заметим только, что употребление общих слов еще никак не предполагает столь же раннего овладения абстрактным мышлением, ибо, как мы показали уже на всем

протяжении настоящей главы, ребенок употребляет те же слова, что и взрослый, относя эти слова к тому же кругу предметов, что и взрослый, но однако мыслит этот предмет совершенно иначе, иным способом, чем взрослый.

Поэтому чрезвычайно раннее применение ребенком тех слов, которые в речи взрослого заменяют собой абстрактное мышление в его самых отвлеченных формах, отнюдь не означает того же самого в мышлении ребенка.

Напомним, что слова детской речи совпадают по своей предметной отнесенности, но не совпадают по своему значению со словами взрослых, а поэтому у нас нет никаких оснований приписывать ребенку, пользующемуся абстрактными словами, также и абстрактное мышление. Как мы постараемся показать в следующей главе, ребенок, пользующийся абстрактными словами, мыслит при этом соответствующий предмет весьма конкретно. Но во всяком случае одно не подлежит никакому сомнению: старое представление об образовании понятий, аналогичном получению коллективной фотографии, совершенно и целиком не соответствует ни реальным психологическим наблюдениям, ни данным экспериментального анализа.

Не подлежит сомнению и второй вывод Бюлера, который находит полное подтверждение в экспериментальных данных. Понятия действительно имеют свое естественное место в суждениях и заключениях, действуя как составные части последних. Ребенок, который на слово «дом» реагирует ответом «большой» или на слово «дерево»— ответом «висят на нем яблоки», действительно доказывает, что понятие всегда существует только внутри общей структуры суждения, как его неотделимой части.

Подобно тому как слово существует только внутри целой фразы *и подобно тому как фраза в психологическом отношении появляется в развитии ребенка раньше, чем отдельные изолированные слова, подобно этому и суждение возникает в мышлении ребенка прежде, нежели отдельные, выделенные из него понятия. Поэтому понятие,* как говорит Бюлер, не может быть чистым продуктом ассоциации. Ассоциирование связей отдельных элементов является необходимой предпосылкой, но вместе с тем недостаточной для образования понятия. Этот двойной корень понятий в процессах представления и в процессах суждения является, по мнению Бюлера, генетическим ключом к правильному пониманию процессов образования понятия.

Мы действительно в экспериментах имели случаи наблюдать оба момента, отмечаемые Бюлером. Однако вывод, к которому он приходит относительно двойного корня понятий, представляется нам неправильным. Еще Линднер обратил внимание на то, что самые общие понятия приобретаются ребенком относительно рано. В этом смысле нельзя сомневаться в том, что уже очень рано ребенок научается правильно употреблять эти самые общие названия. Верно и то, что развитие его понятий не совершается в виде правильного восхождения на пирамиду. Мы в эксперименте имели неоднократно случаи наблюдать, *как ребенок к заданному ему образцу подбирает целый ряд*

фигур одного наименования с образцом и при этом распространяет предполагаемое значение слова, пользуясь им как наиболее общим, а отнюдь не конкретным, не диференцированным названием.

Мы видели также, как понятие возникает в результате мышления и находит свое органическое естественное место внутри суждения. В этом смысле эксперимент совершенно подтвердил теоретическое положение, согласно которому понятия не возникают механически, как коллективная фотография конкретных предметов; мозг действует в данном случае не по способу фотографического аппарата, производящего коллективные снимки, и мышление не заключается в простом комбинировании этих снимков; наоборот, процессы мышления, наглядного и действенного мышления, возникают задолго до образования понятий, и сами понятия являются продуктом долгого и сложного процесса развития детского мышления.

Как мы уже говорили выше, понятие возникает в процессе интеллектуальной операции; не игра ассоциаций приводит к построению понятия: в его образовании принимают участие все элементарные интеллектуальные функции в своеобразном сочетании, причем центральным моментом всей этой операции является функциональное употребление слова в качестве средства произвольного направления внимания, абстрагирования, выделения отдельных признаков, их синтеза и символизации с помощью знака.

В процессе эксперимента мы имели случаи наблюдать неоднократно, как первичная функция слова, которую можно было бы назвать индикативной функцией, поскольку слово указывает на определенный признак, является генетически более ранней, чем сигнификативная функция, замещающая ряд наглядных впечатлений и означающая их. Так как в условиях нашего эксперимента значение бессмысленного вначале слова относилось к наглядной ситуации, мы имели возможность наблюдать, как впервые возникает значение слова, когда это значение дано налицо. Это отнесение слова к известным признакам мы можем изучать в живом виде, наблюдая, как воспринимаемое, выделяясь и синтезируясь, становится смыслом, значением слова, становится понятием, затем, как эти понятия расширяются и переносятся на другие конкретные ситуации и как они затем осознаются.

Образование понятий возникает всякий раз в процессе решения какой-нибудь задачи, стоящей перед мышлением подростка. Только в результате решения этой задачи возникает понятие. Таким образом проблема двойного корня в образовании понятия представлена у Бюлера, согласно данным нашего экспериментального анализа, в не совсем точном виде.

Понятия в самом деле имеют два основных русла, по которым идет их развитие.

Мы старались показать, как функция комплексирования или связывания ряда отдельных предметов с помощью общих для целой группы предметов фамильного имени, развиваясь, составляет основную форму комплексного мышления ребенка и как параллельно с этим потенциальные понятия, в основе которых лежит выделение

некоторых общих признаков, образуют второе русло в развитии понятий.

Обе эти формы являются действительными двойными корнями в образовании понятий. То же, о чем говорит Бюлер, представляется нам не настоящими, а только видимыми корнями понятий вот по каким причинам. В самом деле, подготовка понятия в виде ассоциативных групп, подготовление понятий в памяти является конечно натуральным процессом, не связанным со словом, и относится к тому комплексному мышлению, о котором мы говорили прежде и которое проявляет себя в наглядном мышлении, совершенно не связанном словом. В нашем сновидении или в мышлении животных мы найдем детальные аналогии этих ассоциативных комплексов отдельных представлений, но, как мы уже указывали выше, не эти объединения представлений лежат в основе понятий, а комплексы, создаваемые на основе применения слова.

Итак первой ошибкой Бюлера, представляется нам, является игнорирование роли слова в тех комплексных объединениях, которые предшествуют понятиям, и попытка вывести понятие из чисто природной, натуральной формы обработки впечатлений, игнорирование исторической природы понятия, игнорирование роли слова, нежелание заметить различие между естественным комплексом, возникающим в памяти и представленным в наглядных понятиях Иенша, и между комплексами, возникающими на основе высоко развитого словесного мышления.

Эту же самую ошибку делает Бюлер и при установлении второго корня понятий, который он находит в процессах суждения и мышления.

Это утверждение Бюлера, с одной стороны, возвращает нас к логизирующей точке зрения, согласно которой понятие возникает на основе размышления и является продуктом логического рассуждения. Но мы видели уже, в какой степени и история понятий в нашем обычном языке и история понятий ребенка уклоняются от предписываемого им логикой пути. С другой стороны, говоря о мышлении как о корне понятий, Бюлер снова игнорирует различие между различными формами мышления,—в частности между биологическими и историческими, натуральными и культурными элементами, низшими и высшими, бессловесными и вербальными формами мышления.

В самом деле, если понятие возникает из обсуждения, т. е. из акта мышления, то спрашивается, что отличает понятие от продуктов наглядного или практически-действенного мышления. Снова центральное для образования понятий слово забывается Бюлером, скидывается со счетов при анализе факторов, участвующих в образовании понятия, и становится непонятным, каким образом два столь различные процесса, как суждение и комплексирование представлений, приводят к образованию понятий.

Из этих ложных предпосылок Бюлер неизбежно делает и ложный вывод, заключающийся, как мы неоднократно говорили, в том, что мышление в понятиях свойственно уже трехлетнему ребенку и что в мышлении подростка не совершается никакого принципиально

нового шага в развитии понятий по сравнению с трехлетним ребенком.

Обманутый внешним сходством, этот исследователь не учитывает глубокого различия каузально-динамических связей и отношений, стоящих за этой сходной внешностью двух совершенно различных в генетическом, функциональном и структурном отношениях типов мышления.

Наши эксперименты приводят нас к существенно иному выводу. Они показывают, как из синкретических образов и связей, из комплексного мышления, из потенциальных понятий, на основе употребления слова в качестве средства образования понятия возникает та своеобразная сигнификативная структура, которую мы можем назвать понятием в истинном значении этого слова.

ГЛАВА ШЕСТАЯ

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Опыт построения рабочей гипотезы

I

Вопрос о развитии научных понятий в школьном возрасте есть прежде всего практический вопрос огромной, может быть даже первостепенной важности с точки зрения задач, стоящих перед школой в связи с обучением ребенка системе научных знаний. Между тем то, что нам известно по этому вопросу, поражает своей скудостью. Не менее велико и теоретическое значение этого вопроса, поскольку развитие научных, т. е. подлинных, несомненных, истинных понятий не может не обнаружить при исследовании самых глубоких, самых существенных, самых основных закономерностей всякого процесса образования понятий вообще. В этом отношении является удивительным то обстоятельство, что эта проблема, в которой содержится ключ ко всей истории умственного развития ребенка и с которой, казалось бы, должно начинаться исследование детского мышления, оказывается до самого последнего времени почти совершенно неразработанной, так что настоящее экспериментальное исследование, на которое мы будем неоднократно ссылаться в данной главе и вступлением к которому должны послужить эти страницы, является чуть ли не первым опытом систематического изучения вопроса.

Исследование это, проделанное Ж. И. Шиф, имело своей целью сравнительное изучение развития житейских и научных понятий в школьном возрасте. Его основной задачей являлась экспериментальная проверка нашей рабочей гипотезы относительно своеобразного пути развития, проделываемого научными понятиями по сравнению с житейскими. По пути с этим стояла задача разрешения на этом конкретном участке общей проблемы обучения и развития. Эта попытка изучения реального хода развития детского мышления в процессе школьного обучения отталкивалась от предпосылок, что понятия—значения слов—развиваются, что научные понятия также развиваются, а не усваиваются в готовом виде, что перенесение выводов, полученных на житейских понятиях, на научные является неправомерным, что вся проблема в целом должна быть экспериментально проверена. В целях сравнительного изучения нами была разработана специальная экспериментальная методика. Сущность ее состояла в том, что перед испытуемым ставились структурно однородные задачи и проводилось параллельное их изучение на житейском и научном материале. Экспериментальная методика рассказывания по сериям картинок, заканчивание предложений, обрываю-

щихся на словах: «потому что» и «хотя», и клиническая беседа применялись нами с целью выявления уровней осознания причинно-следственных отношений и отношений последовательности на житейском и научном материале.

Серии картинок отражали последовательность события—начало, продолжение и конец его. Серии картинок, отражавшие пройденный в школе на уроках обществоведения программный материал, были сопоставлены с сериями житейских картинок. По типу житейской серии тестов—например «Коля пошел в кино, потому что», «Поезд сошел с рельсов, потому что», «Оля еще плохо умеет читать, хотя»—была построена серия научных тестов, отражавших программный материал II и IV классов; задача испытуемого в обоих случаях состояла в том, чтобы закончить предложение.

В качестве вспомогательных приемов выступило наблюдение на специально организованных уроках, учет знаний и т. д. Объект изучения—дети школы I ступени.

Обзор всего собранного материала привел к ряду выводов в плане общих закономерностей развития в школьном возрасте и по специальному вопросу—о пути развития научных понятий. Сравнительный их анализ на одном возрастном этапе показал, что при наличии соответствующих программных моментов в образовательном процессе развитие научных понятий опережает развитие спонтанных. Приводимая нами таблица подтверждает это.

Сравнительная таблица решения житейских и научных тестов (в %)

	II кл.	IV кл.
Тест «потому что»		
научный	79,7	81, 8
житейский	59	81, 3
Тест «хотя»		
научный	21,3	79,5
житейский	16,2	65,5

Она показывает, что в области научных понятий мы имеем дело с более высокими уровнями осознания, чем в житейских понятиях. Поступательный рост этих высоких уровней в научном мышлении и быстрый прирост в житейском свидетельствуют о том, что накопление знаний неуклонно ведет к повышению типов научного мышления, что в свою очередь сказывается на развитии спонтанного мышления и приводит к положению о ведущей роли обучения в развитии школьника.

Категория противительных отношений, генетически более поздно созревающих, чем категория причинных отношений, дает к IV классу картину, близкую той, что давала категория причинных отношений по II классу, что связано также с особенностями программного материала.

Это приводит нас к теоретической гипотезе о несколько особом пути развития научных понятий. Путь этот обусловлен тем, что в качестве определяющего поворотного момента в его развитии выступает первичное вербальное определение, которое в условиях организованной системы нисходит до конкретного, до явления, тогда как тенденция развития житейских понятий протекает вне определенной системы—идет вверх к обобщениям.

Ход развития научного обществоведческого понятия происходит в условиях образовательного процесса, представляющего собой своеобразную форму систематического сотрудничества между педагогом и ребенком, сотрудничества, в процессе которого происходит созревание высших психологических функций ребенка с помощью и при участии взрослого. В интересующей нас области это находит свое выражение во все растущей относительности причинного мышления и в созревании определенного уровня произвольности научного мышления, уровня, создаваемого условиями обучения.

Этим своеобразным сотрудничеством между ребенком и взрослым, которое является центральным моментом в образовательном процессе, наряду с тем, что знания передаются ребенку в определенной системе, объясняется раннее созревание научных понятий и то, что уровень их развития выступает как зона

ближайших возможностей в отношении житейских понятий, проторяя им путь, являясь своего рода пропедевтикой их развития.

Таким образом на одной и той же ступени развития у одного и того же ребенка *мы сталкиваемся с различными сильными и слабыми* сторонами житейского и научного понятий.

Слабость житейских понятий выступает по данным нашего исследования в неспособности к абстрагированию, к произвольному оперированию ими, тогда как неправильное пользование ими выступает полноценно. Слабостью научного понятия является его вербализм, выступающий как основная опасность на пути *развития научных понятий, недостаточная насыщенность конкретным; сильной* стороной—уменье произвольно использовать, «готовность к действию». Картина меняется к IV классу, где на смену вербализму приходит конкретизация, что сказывается и на развитии спонтанных понятий, уравнивая кривые их развития (35).

Как развиваются научные понятия в уме ребенка, проходящего школьное обучение? В каком отношении находятся при этом процессы собственно обучения и усвоения знаний и процессы внутреннего развития научного понятия в сознании ребенка; совпадают ли они друг с другом, являясь только двумя сторонами одного и того же по существу процесса; следует ли процесс внутреннего развития понятия за процессом обучения, как тень за отбрасывающим ее предметом, не совпадая с ним, но в точности воспроизводя и повторяя его движение, или между обоими процессами существуют неизмеримо более сложные и тонкие отношения, могущие быть изученными только с помощью специальных исследований?

На все эти вопросы существует в современной детской психологии только два ответа. Первый из них заключается в том, что научные понятия вообще не имеют своей собственной внутренней истории, что они не проделывают процесса развития в собственном смысле этого слова, а просто усваиваются, воспринимаются в готовом виде с помощью процессов понимания, усвоения и осмысления, что они берутся ребенком в готовом виде или заимствуются им из сферы мышления взрослых и что проблема развития научных понятий, в сущности говоря, должна быть целиком исчерпана проблемой обучения ребенка научному знанию и усвоения ребенком понятий. Таков самый распространенный и практически общепринятый взгляд, на котором до самого последнего времени продолжает строиться теория школьного преподавания и методика отдельных научных дисциплин.

Несостоятельность этого взгляда обнаруживается при первом же прикосновении к нему научной критики и притом обнаруживается одновременно с теоретической и с практической стороны. Из исследований процесса образования понятий известно, что понятие представляет собой не простую совокупность ассоциативных связей, *усваиваемую с помощью памяти, не автоматический умственный на*вык, а сложный и подлинный акт мышления, которым нельзя овладеть путем простого заучивания, но который непременно требует, чтобы мысль ребенка сама поднялась в своем внутреннем развитии на высшую ступень, для того чтобы понятие могло возникнуть в сознании. Исследование учит нас, что понятие на любой ступени своего развития представляет собой с психологической стороны акт обобщения. Важнейшим результатом всех исследований в этой области

является прочно установленное положение, что понятия, психологически представленные как значения слов, развиваются. Сущность их развития заключается в первую очередь в переходе от одной структуры обобщения к другой. Всякое значение слова во всяком возрасте представляет собой обобщение. Но значения слов развиваются. В тот момент, когда ребенок впервые усвоил новое слово, связанное с определенным значением, развитие слова не закончилось, а только началось; оно является вначале обобщением самого элементарного типа, и только по мере своего развития ребенок переходит от обобщения элементарного к все более и более высоким типам обобщения, завершая этот процесс образованием подлинных и настоящих понятий.

Этот процесс развития понятий или значений слов требует развития целого ряда функций, как произвольного внимания, логической памяти, абстракции, сравнения и различения, а все эти сложнейшие психологические процессы не могут браться просто памятью, не могут быть просто заучены и усвоены. Поэтому с теоретической стороны едва ли может вызывать сомнения полная несостоятельность того взгляда, согласно которому понятия берутся ребенком в процессе школьного обучения в готовом виде и усваиваются так же, как усваивается какой-либо интеллектуальный навык.

Но и с практической стороны на каждом шагу обнаруживается ошибочность этого мнения. Педагогический опыт учит нас не в меньшей мере, чем теоретическое исследование, тому, что прямое обучение понятиям всегда оказывается фактически невозможным и педагогически бесплодным. Учитель, пытающийся итти этим путем, обычно не достигает ничего, кроме пустого усвоения слов, голого вербализма, симулирующего и имитирующего наличие соответствующих понятий у ребенка, но на самом деле прикрывающего собой пустоту. Ребенок в этих случаях усваивает не понятия, а слова, берет больше памятью, чем мыслью, и оказывается несостоятельным перед всякой попыткой осмысленного применения усвоенного знания. В сущности говоря, этот способ обучения понятиям и есть основной порок всеми осужденного, чисто схоластического, чисто словесного способа преподавания, заменяющего овладение живым знанием усвоением мертвых и пустых вербальных схем.

Л. Н. Толстой, этот глубочайший знаток природы слова и его значения, ярче и резче других осознал невозможность прямой и простой передачи понятия от учителя к ученику, механического перенесения значения слова из одной головы в другую с помощью других слов,—невозможность, на которую он натолкнулся в своем педагогическом опыте.

Рассказывая о своих опытах обучения детей литературному языку с помощью перевода детских слов на язык сказок и с языка сказок на высшую ступень, он приходит к выводу, что нельзя насильственными объяснениями, заучиваниями и повторениями выучить учеников, против их воли, литературному языку, как выучивают французскому. «Мы должны признаться,—говорит он,—что неоднократно пробовали это в последние два месяца и всегда встречали в учениках непреодолимое отвращение, доказывающее ложность принятого нами

пути. При этих опытах я убедился только в том, что объяснение смысла слова и речи совершенно невозможно, даже для талантливого учителя, не говоря уже о столь любимых бездарными учителями объяснениях, что сонмище есть некий малый синедрион и т. п. Объясняя какое бы то ни было слово, хоть например слово «впечатление», вы или вставляете на место объясняемого другое столько же непонятное слово, или целый ряд слов, связь которых столь же непонятна, как и самое слово». В этом категорическом положении Толстого истина и ложь смешаны в равной мере. Истинной частью этого положения является вывод, непосредственно вытекающий из опыта, который известен всякому учителю, бьющемуся так же, как и Толстой, и так же тщетно над истолкованием слова. Истина этого положения, говоря словами самого Толстого, заключается в том, что «почти всегда непонятно не самое слово, а вовсе нет у ученика того понятия, которое *выражает слово. Слово почти всегда готово, когда готово понятие.* Притом отношение слова к мысли и образование новых понятий есть такой сложный, таинственный и нежный процесс души, что всякое вмешательство является грубой, нескладной силой, задерживающей процесс развития» (36, с. 143). Истина этого положения заключается в том, что понятие или значение слова развивается и что самый процесс развития есть сложный и нежный процесс.

Ложная сторона этого положения, непосредственно связанная с общими взглядами Толстого на вопросы обучения, состоит в том, что он исключает всякую возможность грубого вмешательства в этот таинственный процесс, что он стремится предоставить процесс развития понятий законам его собственного внутреннего течения, отрывая тем самым развитие понятий от обучения и обрекая преподавание на величайшую пассивность в вопросе о развитии научных понятий. Эта ошибка особенно отчетливо выступает в категорической формулировке, гласящей, что «всякое вмешательство является грубой, нескладной силой, задерживающей процесс развития».

Однако и сам Толстой понимал, что не всякое вмешательство задерживает процесс развития понятий; что только грубое, непосредственное, прямое, действующее по прямой линии, как кратчайшему расстоянию между двумя точками, вмешательство в образование понятий в уме ребенка не может принести ничего, кроме вреда. Более тонкие, более сложные, косвенные методы обучения оказываются таким вмешательством в процесс образования детских понятий, которое ведет этот процесс развития вперед и выше. «Нужно,—говорит Толстой,— давать ученику случаи приобретать новые понятия и слова из общего смысла речи. Раз он услышит или прочтет непонятное слово в понятной фразе, другой раз в другой фразе, ему смутно начнет представляться новое понятие, и он почувствует наконец случайно необходимость употребить это слово,—употребит раз, и слово и понятие делаются его собственностью. И тысячи других путей. Но давать сознательно ученику новые понятия и формы слова, по моему убеждению, так же невозможно и напрасно, как учить ребенка ходить по законам равновесия. Всякая такая попытка не подвигает, а удаляет ученика от предположенной цели, как грубая рука человека, которая,

желая помочь распуститься цветку, стала бы развертывать цветок *за лепестки и перемяла бы все кругом»* (36, с. 146).

Таким образом Толстой знает, что есть тысячи других путей в *обучении ребенка новым понятиям*, кроме схоластического. Он отвергает только один путь—непосредственного грубого механического *развертывания* нового понятия за лепестки. Это—верно. Это—непреложно. Это подтверждается всем опытом теории и практики. Но Толстой придает слишком большое значение стихийности, случайности, работе смутного представления и чувствования, внутренней стороне образования понятий, замкнутой самой в себе, и слишком преуменьшает возможность прямого влияния на этот процесс, слишком отдаляет обучение от развития. Нас интересует в данном случае не эта вторая ошибочная сторона толстовской мысли и ее *разоблачение*, а истинное зерно его положения, состоящее в выводе о невозможности развертывать новое понятие за лепестки, *аналогичное невозможности* учить ребенка ходить по законам равновесия. Нас занимает кажущаяся нам совершенно истинной та *мысль, что путь от первого* знакомства с новым понятием до того момента, когда слово и понятие делаются собственностью *ребенка, есть сложный внутренний* психический процесс, включающий в себя постепенно развивающееся из смутного представления *понимание нового* слова, собственное применение его ребенком и только в качестве заключительного звена действительное освоение его. В сущности мы пытались выразить выше ту же самую мысль, говоря, что в момент, когда ребенок впервые узнает значение нового для него слова, процесс развития понятия не заканчивается, а только начинается.

Что касается первой стороны, настоящее исследование, которое имело своей задачей на практике экспериментального исследования *проверить* вероятность и плодотворность развиваемой в настоящей статье рабочей гипотезы, показывает не только те тысячи других путей, о которых говорит Толстой, но и то, что сознательное обучение ученика новым понятиям и формам слова не только не является невозможным, но что оно может быть источником высшего развития собственных, уже сложившихся понятий ребенка, что возможна прямая работа над понятием в процессе школьного обучения. Но эта работа, как показывает исследование, образует не конец, а начало в *развитии* научного понятия, и не только не исключает собственных процессов развития, но дает им новое направление и ставит процессы *обучения* и развития в новые и максимально благоприятные с точки зрения конечных задач школы отношения.

Но для того чтобы подойти к этому вопросу, необходимо выяснить сперва одно обстоятельство: Толстой *говорит все время о понятии* в связи с обучением детей литературному языку. Следовательно он имеет в виду понятия, *не приобретаемые ребенком в процессе* усвоения системы научного знания, а новые и незнакомые ребенку слова и понятия обиходной речи, *вплетающиеся в ткань уже прежде* сложившихся детских понятий. Это очевидно из примеров, которые приводит Толстой. *Он говорит об объяснении и истолковании* таких слов, как впечатление или орудие,—слов и понятий, которые не предполагают

обязательного усвоения их в строгой и определенной системе. Между тем предметом нашего исследования является проблема развития научных понятий, складывающихся именно в процессе обучения ребенка определенной системе научных знаний. Естественно возникает вопрос, в какой мере рассмотренное нами выше положение может быть в равной мере распространено и на процесс образования научных понятий. Для этого необходимо выяснить, как вообще относятся друг к другу процесс образования научных понятий и тех понятий, которые имел в виду Толстой, и которые в силу их происхождения из собственного жизненного опыта ребенка можно было бы условно обозначить, как житейские понятия.

Разграничивая таким образом житейские и научные понятия, мы нисколько не предрешаем наперед вопроса о том, насколько правомерно с объективной точки зрения такое разграничение. Напротив, одной из основных задач настоящего исследования является как раз выяснение того, существует ли объективное различие в ходе развития тех и других понятий, в чем оно заключается, если оно существует в действительности, и в силу каких объективных фактических различий, существующих между процессами развития научных и житейских понятий, оба эти процесса допускают сравнительное изучение. Задачей данной главы, представляющей опыт построения рабочей гипотезы, является доказательство того, что такое разграничение является эмпирически оправданным, теоретически состоятельным, эвристически плодотворным и потому должно быть положено в качестве краеугольного камня в основу нашей рабочей гипотезы. Требуется доказать, что научные понятия развиваются не совсем так, как житейские, что ход их развития не повторяет пути развития житейских понятий. Задачей экспериментального исследования, представляющего опыт фактической проверки нашей рабочей гипотезы, является фактическое подтверждение этого положения и выяснение того, в чем именно заключаются различия, существующие между этими двумя процессами.

Следует сказать наперед, что принимаемое нами в качестве исходного пункта, развиваемое нами в рабочей гипотезе и во всей постановке проблемы нашего исследования разграничение житейских и научных понятий не только не является общепринятым в современной психологии, но, скорее, стоит в противоречии с общераспространенными взглядами на этот предмет. Поэтому оно необходимо нуждается в пояснении и в подкреплении доказательствами.

Мы говорили выше, что в настоящее время существует два ответа на вопрос о том, как развиваются научные понятия в уме ребенка, проходящего школьное обучение. Первый ответ, как уже сказано, выражается в полном отрицании самого наличия процесса внутреннего развития научных понятий, усваиваемых в школе, и несостоятельность его мы попытались вскрыть выше. Остается еще второй ответ. Он-то и является в настоящее время наиболее общераспространенным. Он заключается в том, что развитие научных понятий в уме ребенка, проходящего школьное обучение, ничем вообще существенно не отличается от развития всех остальных понятий, складывающихся

в процессе собственного опыта ребенка, и что следовательно самое разграничение обоих этих процессов является несостоятельным. С этой точки зрения процесс развития научных понятий просто повторяет в основных и существенных чертах ход развития житейских понятий. Следует однако сейчас же спросить себя, на чем основано такое убеждение?

Если мы обратимся ко всей научной литературе вопроса, мы увидим, что предметом всех почти без исключения исследований, посвященных проблеме образования понятий в детском возрасте, являлись всегда житейские понятия. Как уже сказано, настоящая работа является вообще едва ли не первым шагом систематического изучения хода развития научных понятий. Таким образом все основные закономерности развития детских понятий установлены на материале собственных житейских понятий ребенка. Далее, без всякой проверки они распространяются и на область научного мышления ребенка, непосредственно переносятся в другую сферу понятий, возникающих при совершенно иных внутренних условиях,—просто потому, что в уме исследователей не возникает даже вопроса о правомерности и законности такого рода распространительного толкования результатов исследований, ограниченных только одной определенной областью детских понятий.

Правда, некоторые новые, наиболее проницательные исследователи, как Пиаже, не могли не остановиться на этом вопросе. Они должны были, как только перед ними встала эта проблема, резко разграничить те представления ребенка о действительности, в развитии которых решающую роль сыграла работа собственной детской мысли, от тех, которые возникли под решающим и определяющим воздействием знаний, усвоенных ребенком от окружающих. Первую группу в отличие от второй Пиаже обозначает как спонтанные представления ребенка.

Пиаже устанавливает, что обе эти группы детских представлений или понятий имеют много общего между собой: 1) те и другие обнаруживают сопротивление по отношению к внушению; 2) те и другие имеют глубокие корни в мысли ребенка; 3) те и другие обнаруживают определенную общность среди детей одного и того же возраста; 4) те и другие держатся длительно, в течение нескольких лет в сознании ребенка и постепенно уступают место новым понятиям вместо того, чтобы исчезать мгновенно, как это свойственно внушенным представлениями; 5) те и другие обнаруживают себя в первых правильных ответах ребенка. Все эти признаки, общие обеим группам детских понятий, отличают их от внушенных представлений и ответов, которые дает ребенок под влиянием внушающей силы вопроса.

Уже в этих, представляющихся нам в основном верными положениях содержится полное признание того, что научные понятия ребенка, несомненно относящиеся ко второй группе детских понятий, возникающих не спонтанным путем, проделывают подлинный процесс развития. Это явствует из перечисления тех пяти признаков, которые названы выше. Пиаже признает даже, что исследование этой группы понятий может стать законным и самостоятельным предметом особого

изучения. В этом отношении Пиаже идет дальше и глубже всех других исследователей в отношении интересующей нас проблемы.

Но одновременно с этим Пиаже допускает ошибки, обесценивающие правильную часть его рассуждений. Нас интересуют в первую очередь три таких внутренних связанных между собой ошибочных момента в мысли Пиаже. Первый из них заключается в том, что наряду с признанием возможности самостоятельного исследования неспонтанных детских понятий, наряду с указанием на то, что эти понятия имеют глубокие корни в детской мысли, *Пиаже все же склоняется* к противоположному утверждению, согласно которому только спонтанные понятия ребенка и спонтанные его представления могут *служить источником непосредственного знания о качественном* своеобразии детской мысли. Неспонтанные понятия ребенка, сложившиеся под влиянием окружающих его взрослых людей, отражают, *по Пиаже, не столько особенности детского мышления*, сколько степень и характер усвоения им мыслей взрослых. При этом Пиаже впадает в *противоречие с собственной правильной мыслью о том, что* ребенок, усваивая понятие, перерабатывает его, отпечатлевая в процессе этой переработки на понятии специфические особенности собственной мысли. *Он однако склонен относить это положение только к спонтанным понятиям,* отказываясь видеть его применимость в равной мере и к неспонтанным понятиям. В этом совершенно необоснованном *выводе кроется первый ошибочный момент* теории Пиаже.

Второй ошибочный момент этой теории непосредственно вытекает *из первого: раз признано, что неспонтанные понятия ребенка не отражают* в себе особенности детской мысли как таковой, эти особенности содержатся только в спонтанных понятиях ребенка, тем самым мы обязаны принять (что и делает Пиаже), что *между спонтанными и неспонтанными понятиями* существует *непроходимая, прочная*, раз навсегда установленная граница, которая исключает всякую *возможность взаимного влияния этих двух групп понятий* друг на друга. Пиаже только разграничивает спонтанные и неспонтанные *понятия, но не видит того, что их объединяет в единую систему понятий, складывающуюся в ходе* умственного развития ребенка. Он видит только разрыв, но не связь. Поэтому развитие понятий представлено у него механически складывающимся из двух отдельных *процессов, не имеющих ничего общего между собой и протекающих* как бы по двум совершенно изолированным и раздельным каналам.

Обе эти ошибки неизбежно *запутывают теорию во внутреннем противоречии* и приводят к третьей. С одной стороны, Пиаже признает, *что неспонтанные понятия ребенка не отражают в себе особенности детской мысли, что эта привилегия принадлежит* исключительно спонтанным понятиям; тогда он должен согласиться, что знание этих особенностей детской мысли вообще практически не имеет никакого *значения, так как неспонтанные понятия приобретаются вне всякой* зависимости от этих особенностей. С другой стороны, одним из основных положений его теории является признание того, что *сущность* умственного развития ребенка заключается в прогрессирующей социализации *детской мысли. Одним же из основных и самых концен-*

трированных видов процесса образования неспонтанных понятий является школьное обучение,—следовательно важнейший для детского развития процесс социализации мысли, как он выступает в обучении, оказывается как бы несвязанным с собственным внутренним процессом интеллектуального развития ребенка. С одной стороны, знание процесса внутреннего развития детской мысли лишено всякого значения для объяснения ее социализации в ходе обучения; с другой стороны, выступающая на первый план в процессе обучения социализация мысли ребенка никак не связана с внутренним развитием детских представлений и понятий.

Это противоречие, образующее самое слабое место во всей теории Пиаже и одновременно являющееся исходным пунктом ее критического пересмотра в настоящем исследовании, заслуживает того, чтобы остановиться на нем подробнее. Оно имеет свою теоретическую и практическую сторону.

Теоретическая сторона этого противоречия имеет свои истоки в представлении Пиаже по поводу проблемы обучения и развития. Пиаже нигде не развивает прямо этой теории, почти не касается даже вовсе этого вопроса в попутных замечаниях, но вместе с тем определенное решение этой проблемы включено в систему его теоретических построений в качестве первостепенной важности постулата, с которым стоит и падает вся теория в целом. Оно содержится в рассматриваемой теории, и наша задача заключается в том, чтобы развить его в качестве момента, которому мы можем противопоставить соответствующий исходный момент нашей гипотезы.

Умственное развитие ребенка представлено Пиаже, как постепенное отмирание особенностей детской мысли по мере ее приближения к завершающему пункту развития. Умственное развитие ребенка для Пиаже складывается из процесса постепенного вытеснения своеобразных качеств и свойств детской мысли более могущественной и более сильной мыслью взрослых людей. Исходный момент развития Пиаже рисует как соллипсизм младенческого сознания, который по мере приспособления ребенка к мысли взрослых уступает место эгоцентризму детской мысли, являющемуся компромиссом между особенностями, свойственными природе детского сознания, и между свойствами зрелой мысли. Эгоцентризм оказывается тем сильнее, чем более ранний возраст мы возьмем. Вместе с возрастом убывают особенности детской мысли, вытесняемые из одной области вслед за другой, пока они наконец совсем не исчезают. Процесс развития представлен не как непрерывное возникновение новых свойств, высших, более сложных и более близких к развитой мысли, из более элементарных и первичных форм мышления, а как постепенное и непрерывное вытеснение одними формами других. Социализация мысли рассматривается как внешнее, механическое вытеснение индивидуальных особенностей мысли ребенка. Процесс развития с этой точки зрения совершенно уподобляется процессу вытеснения одной жидкостью, нагнетаемой в сосуд извне, другой жидкости, содержащейся в сосуде: если в сосуде изначально содержится белая жидкость, а в него непрырывно нагнетается красная жидкость, то при этом неизбежно должно по-

лучиться такое положение, при котором белая жидкость, символизирующая особенности, присущие самому ребенку максимально в начале процесса, будет убывать по мере его развития, вытесняясь из сосуда, все более и более заполняемого красной жидкостью, которая в конце концов целиком заполняет сосуд. Развитие сводится в сущности к отмиранию. Новое в развитии возникает извне. Особенности самого ребенка не играют конструктивной, положительной, прогрессивной, *формообразующей роли в истории умственного развития* ребенка. Не из них возникают высшие формы мысли. Они, эти высшие формы, просто становятся на место прежних.

Это—единственный закон умственного развития ребенка, по Пиаже.

Если продолжить мысль Пиаже так, чтобы она охватила и более частную проблему развития, можно с несомненностью утверждать, что прямым продолжением этой мысли должно явиться признание того, что антагонизм есть единственное адэкватное название для тех отношений, которые существуют между обучением и развитием в процессе образования детских понятий. Форма детского мышления изначально противоположна формам зрелой мысли. Одни не возникают из других, но одни исключают другие. Поэтому естественно, что все неспонтанные понятия, усвоенные ребенком от взрослых, не только не будут иметь ничего общего со спонтанными понятиями, являющимися продуктом собственной активности детской мысли, но должны в целом ряде существеннейших отношений быть прямо противоположны им. *Между теми и другими невозможны никакие другие отношения*, кроме отношений постоянного и непрерывного антагонизма, конфликта и вытеснения одних другими. Одни должны убраться прочь для того, чтобы другие могли занять их место. Так на всем протяжении детского развития должны существовать две антагонистические группы понятий—спонтанных и неспонтанных,—которые вместе с возрастом изменяются только в своих количественных соотношениях. Вначале преобладают одни; при переходе от одной возрастной ступени к другой прогрессивно возрастает количество других. В школьном возрасте, в связи с процессом обучения, неспонтанные понятия окончательно *вытесняют к 11—12 годам спонтанные*, так что к этому возрасту умственное развитие ребенка оказывается, по Пиаже, уже вполне законченным, и самый важный акт, разрешающий всю драму развития и падающий на эпоху созревания, высшая ступень умственного развития—образование подлинных зрелых понятий—выпадает из истории умственного развития как лишняя, ненужная глава. Пиаже говорит, что в действительности мы встречаем на каждом шагу в области развития детских представлений реальные конфликты между мыслью ребенка и мыслью окружающих, конфликты, приводящие к систематической деформации полученного от взрослых в детском уме. Больше того, все содержание развития без всякого остатка сводится, согласно этой теории, к одному непрерывному конфликту между антагонистическими формами мышления и к своеобразным компромиссам между ними, которые устанавливаются на каждой возрастной ступени и измеряются степенью убывания детского эгоцентризма.

Практическая сторона рассматриваемого противоречия состоит в невозможности применения результатов изучения спонтанных понятий ребенка к процессу развития его неспонтанных понятий. С одной стороны, как мы видели, неспонтанные понятия ребенка, в частности понятия, складывающиеся в процессе школьного обучения, не имеют ничего общего с собственным процессом развития детской мысли; с другой стороны, при решении всякого педагогического вопроса с точки зрения психологии делается попытка перенести закон развития спонтанных понятий на школьное обучение. В результате, как это мы видим в статье Пиаже «Психология ребенка и преподавание истории», получается заколдованный круг: «Если действительно,—говорит Пиаже,—воспитание исторического понимания ребенка предполагает наличие критического или объективного подхода, предполагает понимание взаимозависимости, понимание отношений и стабильности,—ничто не в состоянии лучше определить технику преподавания истории, чем психологическое изучение спонтанных интеллектуальных установок детей, какими наивными и малозначительными они бы нам ни казались с первого взгляда» (37). Но в той же статье, которая заключается этими словами, изучение этих спонтанных интеллектуальных установок детей приводит автора к выводу, что детской мысли чуждо именно то, что составляет основную цель преподавания истории—критический и объективный подход, понимание взаимозависимости, понимание отношений и стабильности. Таким образом получается, что, с одной стороны, развитие спонтанных понятий ничего не может объяснить нам в вопросе о приобретении научных знаний, а с другой стороны, нет ничего важнее для техники преподавания, чем изучение спонтанных установок детей. Это практическое противоречие разрешается теорией Пиаже также с помощью принципа антагонизма, существующего между обучением и развитием. Очевидно знание спонтанных установок важно потому, что они являются именно тем, что должно быть вытеснено в процессе обучения. Знание их нужно как знание врагов. Непрерывный конфликт между зрелой мыслью, лежащей в основе школьного преподавания, и детской мыслью и должен быть освещен для того, чтобы техника преподавания могла извлечь из него полезные уроки.

Задачи настоящего исследования и в части построения рабочей гипотезы и в части ее проверки с помощью эксперимента заключаются прежде всего в преодолении этих трех описанных выше фундаментальных ошибок одной из сильнейших современных теорий.

Против первого из этих ошибочных положений мы могли бы выдвинуть предположение, обратное по смыслу, согласно которому следует ожидать, что развитие неспонтанных, в частности научных понятий, которые мы вправе рассматривать как высший, наиболее чистый и важный в теоретическом и практическом отношении тип неспонтанных понятий, должно обнаружить при специальном исследовании все основные качественные своеобразия, свойственные детской мысли на данной ступени возрастного развития. Выдвигая это предположение, мы основываемся на том простом соображении, развитом выше, что научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребен-

ком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли. Из этого же вытекает с неумолимой неизбежностью и то, что развитие научных понятий должно обнаружить во всей полноте особенности этой активности детской мысли. Экспериментальные исследования, если не побояться предвосхищения их результатов, полностью подтверждают это предположение.

Против второго ошибочного положения Пиаже мы могли бы выдвинуть снова обратное по смыслу предположение, согласно которому научные понятия ребенка, как наиболее чистый тип его неспонтанных понятий, обнаруживают в процессе исследования не только черты, противоположные тем, которые нам известны из исследования спонтанных понятий, но и черты, общие с ними. Граница, разделяющая те и другие понятия, оказывается в высшей степени текучей, переходимой в реальном ходе развития с той и другой стороны неисчислимое количество раз. Развитие спонтанных и научных понятий, должны мы предположить наперед,—суть взаимно тесно связанные процессы, оказывающие непрерывное воздействие друг на друга. С одной стороны,—так должны мы развить наши предположения,—развитие научных понятий должно непременно опираться на известный уровень созревания спонтанных понятий, которые не могут быть безразличны для образования научных понятий уже по одному тому, что непосредственный опыт учит нас, что развитие научных понятий становится возможным только тогда, когда спонтанные понятия ребенка достигли определенного уровня, свойственного началу школьного возраста. С другой стороны, мы должны предположить, что возникновение понятий высшего типа, какими являются научные понятия, не может остаться без влияния на уровень прежде сложившихся спонтанных понятий по той простой причине, что те и другие понятия не инкапсулированы в сознании ребенка, не отделены друг от друга непроницаемой перегородкой, не текут по двум изолированным каналам, но находятся в процессе постоянного, непрерывного взаимодействия, которое неизбежно должно привести к тому, что высшие по своей структуре обобщения, свойственные научным понятиям, должны вызвать изменения структур спонтанных понятий. Выдвигая это предположение, мы основываемся на том, что, говорим ли мы о развитии спонтанных или научных понятий, речь идет о развитии единого процесса образования понятий, совершающегося при различных внутренних и внешних условиях, но остающегося единым по своей природе, а не складывающимся из борьбы, конфликта и антагонизма двух взаимно исключающих друг друга с самого начала форм мысли. Экспериментальное исследование, если снова предвосхитить его результаты, полностью подтверждает и это предположение.

Наконец против третьего положения, ошибочность и противоречивость которого мы пытались вскрыть выше, мы могли бы выдвинуть обратное по смыслу предположение, согласно которому между процессами обучения и развития в образовании понятий должен существовать не антагонизм, а отношения неизмеримо более сложного и позитивного характера. Мы должны ожидать наперед, что обучение

должно раскрыться в ходе специального исследования как один из основных источников в развитии детских понятий и как могущественнейшая сила, направляющая этот процесс. Выдвигая это предположение, мы основываемся на том общеизвестном факте, что обучение является в школьном возрасте решающим моментом, определяющим всю судьбу умственного развития ребенка, в том числе и развития его понятий, равно как и на том соображении, что высшие по типу научные понятия могут возникнуть в голове ребенка не иначе, как из существовавших прежде более низких и элементарных типов обобщения, а никак не могут быть внесены в сознание ребенка извне. Исследование снова, если наперед заглянуть в его конечные результаты, подтверждает и это третье, последнее предположение и тем самым позволяет поставить вопрос об использовании данных психологического изучения детских понятий применительно к проблемам преподавания и обучения совершенно в ином плане, чем это делает Пиаже.

Все эти положения мы постараемся развить далее более обстоятельно, но, прежде чем перейти к этому, нужно установить, что дает нам основание для разграничения житейских или спонтанных понятий, с одной стороны, и неспонтанных и в частности научных—с другой. Можно было бы просто проверить слепо и эмпирически, существует ли расхождение между ними на разных уровнях развития, и затем уже пытаться истолковать этот факт, если бы он оказался непреложным. Мы могли бы в частности сослаться на результаты экспериментального исследования, приведенные в настоящей книге и свидетельствующие непреложно о том, что те и другие понятия по-разному ведут себя в одинаковых задачах, требующих тождественных логических операций; что те и другие понятия, взятые в один и тот же момент и у одного и того же ребенка, обнаруживают разные уровни своего развития. Одного этого было бы достаточно. Но для построения рабочей гипотезы и для теоретического объяснения этого факта следует рассмотреть данные, наперед позволяющие нам ожидать, что проводимое нами разграничение должно существовать в действительности. Эти данные распадаются на три группы.

Первая группа. Сюда мы относим чисто эмпирические данные, известные из непосредственного опыта. Во-первых, нельзя пройти мимо того обстоятельства, что все внутренние и внешние условия, в которых протекает развитие понятий, оказываются иными для одного и для другого круга понятий. Научные понятия стоят в ином отношении к личному опыту ребенка, чем спонтанные. Они возникают и складываются совершенно другим путем в процессе школьного обучения, нежели в процессе личного опыта ребенка. Внутренние побуждения, толкающие ребенка на образование научных понятий, снова совершенно иные, чем те, что наводят его мысль на образование спонтанных понятий. Иные задачи встают перед детской мыслью при усвоении понятий в школе и тогда, когда мысль его предоставлена самой себе. Резюмируя, можно было бы сказать, что научные понятия, складывающиеся в процессе обучения, отличаются от спонтанных иным отношением к опыту ребенка, иным отношением его к объекту тех и

других понятий и иными путями, которые они проходят от момента *своего зарождения до окончательного оформления.*

Во-вторых, столь же несомненные эмпирические соображения заставляют нас признать, что сила и слабость спонтанных и научных понятий у школьника совершенно различны: то, в чем сильны научные понятия, слабы житейские, и обратно—сила житейских понятий оказывается слабостью научных. Кто не знает, что из сопоставления результатов простейших опытов на определение житейских понятий с типичным определением научных понятий неизмеримо более сложных, которое дает ученик на уроке по любому предмету, ярко выступает различие в силе и слабости тех и других? Общеизвестен факт, что ребенок лучше формулирует, что такое закон Архимеда, чем, что такое брат. Очевидно это не может не быть следствием того, что оба понятия прошли различный путь своего развития. Понятие о законе Архимеда ребенок усвоил иначе, чем понятие брат. Ребенок знал, что такое брат, и проделал в развитии этого знания много ступеней, раньше чем он научился определять это слово, если ему вообще когда-либо в жизни мог представиться такой случай. Развитие понятия брат начиналось не с объяснения учителя и не с научной формулировки понятия. Зато это понятие насыщено богатым личным опытом ребенка. Оно проделало уже значительную часть своего пути развития и в известной мере уже исчерпало чисто фактическое и эмпирическое содержание, заложенное в нем. Но как раз этого последнего нельзя сказать о понятии: закон Архимеда.

В т о р а я г р у п п а. К этой группе относятся данные теоретического характера. На первом месте должно быть поставлено соображение, на которое опирается и Пиаже. Для доказательства своеобразия детских понятий вообще Пиаже ссылается на Штерна, который показал, что даже речь не усваивается ребенком путем простого подражания и заимствования готовых форм. Его основным принципом является *признание как оригинальности и своеобразия, особых* закономерностей и природы детской речи, так и невозможности возникновения этих особенностей путем простого усвоения языка окружающих. «Этот принцип,—говорит Пиаже,—мы можем сделать и нашим, расширяя его значение в силу большей оригинальности детской мысли. В действительности мысли ребенка значительно более оригинальны, чем его язык. Во всяком случае все, что говорит Штерн о языке, все это приложимо еще в большей степени к мысли, в которой роль подражания как образующего фактора очевидно значительно меньше, чем в процессе развития речи».

Если верно, что мысль ребенка еще более оригинальна, чем его язык (а этот тезис Пиаже нам кажется бесспорным), то мы должны допустить с необходимостью, что более высокие формы мысли, свойственные образованию научных понятий, должны отличаться еще большим своеобразием по сравнению с теми формами мысли, которые участвуют в образовании спонтанных понятий, и что все сказанное Пиаже по отношению к этим последним также должно быть применимо к научным понятиям. Трудно допустить мысль, чтобы ребенок усваивал, но не перерабатывал по-своему научные понятия, чтобы эти

последние попадали сразу к нему в рот, как жареные голуби. Все дело заключается в том, чтобы понять, что образование научных понятий в такой же мере, как и спонтанных, не заканчивается, а только начинается в тот момент, когда ребенок усваивает впервые новое для него значение или термин, являющийся носителем научного понятия. Это—общий закон развития значений слов, которому подчинены в одинаковой мере в своем развитии и спонтанные и научные понятия. Все дело только в том, что начальные моменты в обоих случаях отличаются друг от друга самым существенным образом. Для выяснения этой последней мысли нам кажется чрезвычайно полезным привлечь аналогию, которая, как покажет дальнейшее развитие нашей гипотезы и самый ход исследования, является чем-то бо́льшим, чем простой аналогией, чем-то родственным рассматриваемому нами феномену различия между научными и житейскими понятиями по самой своей психологической природе.

Как известно, ребенок усваивает иностранный язык в школе совершенно иным путем, чем он усваивает родной язык. Ни одна почти из фактических закономерностей, столь хорошо изученных в развитии родного языка, не повторяется в сколько-нибудь сходном виде при усвоении школьником языка иностранного. Пиаже справедливо говорит, что язык взрослых не является для ребенка тем, чем для нас изучаемый нами иностранный язык, т. е. системой знаков, соответствующей пункт за пунктом уже ранее приобретенным понятиям. Отчасти благодаря этому наличию уже готовых и развитых значений слов, которые только переводятся на иностранный язык, т. е. отчасти благодаря самому факту относительной зрелости родного языка, отчасти благодаря тому, что иностранный язык усваивается совершенно иной системой внутренних и внешних условий, как показывает специальное исследование, он обнаруживает в своем развитии черты глубочайшего различия с ходом развития родного языка. Не могут различные пути развития, проходимые в различных условиях, привести к совершенно одинаковым результатам. Это было бы чудом, если бы развитие иностранного языка в ходе школьного обучения повторяло или воспроизводило проделанный давным-давно в совершенно других условиях путь развития родного языка. Но эти различия, как бы глубоки они ни были, не должны заслонять от нас того факта, что оба эти процесса развития родного и чужого языков имеют между собой настолько много общего, что в сущности они относятся к единому классу процессов речевого развития, к которому, с другой стороны, примыкает снова чрезвычайно своеобразный процесс развития письменной речи, не повторяющий ни одного из предыдущих, но представляющий новый вариант внутри того же единого процесса языкового развития. Более того, все эти три процесса—развитие родного и чужого языков и развитие письменной речи—находятся в чрезвычайно сложном взаимодействии друг с другом, что с несомненностью указывает на их принадлежность к одному и тому же классу генетических процессов и на их внутреннее единство. Как уже указано выше, развитие иностранного языка потому и является своеобразным процессом, что оно использует всю семантическую сторону род-

ного языка, возникшую в процессе длительного развития. Обучение школьника иностранному языку таким образом опирается как на свою основу на знание родного языка. Менее очевидна и менее известна обратная зависимость между обоими этими процессами, состоящая в обратном влиянии иностранного языка на родной язык ребенка. Однако Гете великолепно понимал, что она существует, когда говорил, что кто не знает ни одного иностранного языка, тот не знает и своего собственного. Исследования полностью подтверждают эту мысль Гете, обнаруживая, что овладение иностранным языком подымает и родную речь ребенка на высшую ступень, в смысле осознания языковых форм, обобщения языковых явлений, более сознательного и более произвольного пользования словом как орудием мысли и как выражением понятия. Можно сказать, что усвоение иностранного языка так же подымает на высшую ступень родную речь ребенка, как усвоение алгебры подымает на высшую ступень арифметическое мышление, позволяя понять всякую арифметическую операцию, как частный случай алгебраической, давая более свободный, абстрактный и обобщенный, а тем самым более глубокий и богатый взгляд на операции с конкретными количествами. Так же как алгебра освобождает мысль ребенка из плена конкретных числовых зависимостей и подымает его до уровня наиболее обобщенной мысли, так точно усвоение иностранного языка другими совершенно путями освобождает речевую мысль ребенка из плена конкретных языковых форм и явлений.

Но исследование показывает, что иностранный язык потому и может сам опираться в своем развитии на родную речь ребенка и оказывать по мере своего собственного развития обратное влияние на нее, что он в своем развитии не повторяет пути развития родного языка, и потому, что сила и слабость родного и чужого языков оказываются различными.

Есть все основания предположить, что между развитием житейских и научных понятий существуют совершенно аналогичные отношения. В пользу признания этого говорят два веских соображения: во-первых, развитие понятий как спонтанных, так и научных, есть, в сущности говоря, только часть или одна сторона речевого развития, именно семантическая его сторона, ибо, психологически рассуждая, развитие понятий и развитие значений слова есть один и тот же процесс, только по-разному называемый; поэтому есть основание ожидать, что развитие значений слов, как часть общего процесса языкового развития, обнаружит закономерности, свойственные целому; во-вторых, внутренние и внешние условия изучения иностранного языка и образования научных понятий в самых существенных своих чертах совпадают, а, главное, одинаковым образом отличаются от условий развития родного языка и спонтанных понятий, которые тоже оказываются сходными между собой; отличие здесь и там идет в первую очередь по линии наличия обучения, как нового фактора развития, так что в известном смысле с таким же правом, как мы различаем спонтанные и неспонтанные понятия, мы могли бы говорить о спонтанном речевом развитии в случае родного языка и неспонтанном речевом развитии—в случае чужого языка.

Исследования, изложенные в настоящей книге, и исследования, посвященные психологии изучения иностранного языка, если сопоставить их результаты, целиком и полностью подтверждают с фактической стороны правомерность защищаемой нами аналогии.

На втором месте должно быть поставлено не менее важное теоретическое соображение, состоящее в том, что в научном и в житейском понятиях содержится иное отношение к объекту и иной акт схватывания его в мысли. Следовательно развитие тех и других предполагает различие самих интеллектуальных процессов, лежащих в их основе. В процессе обучения системе знаний ребенка учат тому, чего нет у него перед глазами, что выходит далеко за пределы его актуального и возможного непосредственного опыта. Можно сказать, что усвоение научных понятий в такой же мере опирается на понятия, выработанные в процессе собственного опыта ребенка, как изучение иностранного языка опирается на семантику родной речи. Подобно тому, как в этом последнем случае предполагается наличие уже развитой системы значения слов, так и в первом случае овладение системой научных понятий предполагает уже широко разработанную понятийную ткань, развившуюся с помощью спонтанной активности детской мысли. И подобно тому, как в примере с языком, усвоение нового языка происходит не через новое обращение к предметному миру и не путем повторения раз уже проделанного процесса развития, а совершается через другую, прежде усвоенную речевую систему, стоящую между вновь усваиваемым языком и миром вещей,—подобно этому и усвоение системы научных понятий возможно не иначе, как через такое опосредствованное отношение к миру объектов, не иначе, как через другие, прежде выработанные понятия. А такое образование понятий требует совершенно иных актов мысли, связанных со свободным движением в системе понятий, с обобщением прежде образованных обобщений, с более сознательным и произвольным оперированием прежними понятиями. Исследование подтверждает и эти ожидания теоретической мысли.

Третья группа. К этой группе мы относим соображения преимущественно эвристического характера. Современное психологическое исследование знает только два вида изучения понятий: один из них осуществляется с помощью поверхностных методов, но зато оперирует реальными понятиями ребенка. Другой имеет возможность применять неизмеримо более углубленные приемы анализа и эксперимента, но только к искусственно образуемым экспериментальным понятиям, обозначенным первоначально бессмысленными словами. Очередной методической проблемой в этой области является переход от поверхностного изучения реальных понятий и от углубленного изучения экспериментальных понятий к углубленному исследованию реальных понятий, использующему все основные результаты двух существующих ныне методов анализа процесса образования понятия. В этом отношении изучение развития научных понятий, которые являются, с одной стороны, реальными понятиями, а с другой стороны, почти экспериментальным путем складываются у нас на глазах, становится незаменимым средством для разрешения очерченной выше

методической задачи. Научные понятия образуют особую группу, несомненно принадлежащую к реальным понятиям ребенка, сохраняющимся на всю последующую жизнь, но они же, по самому ходу своего развития, чрезвычайно приближаются к экспериментальному образованию понятий и таким образом соединяют достоинства двух существующих ныне методов, позволяя применить экспериментальный анализ рождения и развития реального, фактически существующего в сознании ребенка понятия.

Четвертая группа. К этой последней группе мы относим соображения практического характера. Мы выше оспаривали ту мысль, что научные понятия просто усваиваются и заучиваются. Но факта обучения и его первостепенной роли в деле возникновения научных понятий со счетов никак не скинешь. Говоря о том, что понятия *не усваиваются просто как умственные навыки, мы имели в виду* только ту мысль, что между обучением и развитием научных понятий существуют более сложные отношения, чем между обучением и образованием навыка. *Но вскрыть эти более сложные отношения и составляет* прямую, практически важную задачу нашего исследования, для разрешения которой построяемая нами рабочая гипотеза должна открыть свободный путь.

Только раскрытие этих более сложных отношений, существующих между обучением и развитием научных понятий, может помочь нам найти выход из того противоречия, в котором запуталась мысль Пиаже, не увидевшего из всего богатства этих отношений ничего, кроме конфликта и антагонизма обоих этих процессов.

Этим мы исчерпали все главнейшие соображения, которые руководили нами в постановке настоящего исследования при разграничении научных и житейских понятий. Как уже явствует из сказанного прежде, основной исходный вопрос, на который пытается ответить настоящее исследование, *может быть сформулирован в чрезвычайно простой* форме: понятие «брат»—это типичное житейское понятие, на примере которого Пиаже сумел установить целый ряд особенностей детской мысли, как неспособность осознания отношений и т. п., и понятие «эксплоатация», которое ребенок усваивает в процессе обучения системе обществоведческих знаний, развиваются по одинаковым или по различным путям? Второе понятие повторяет ли просто путь развития первого, обнаруживая те же самые особенности, или оказывается понятием, которое по своей психологической природе должно рассматриваться нами как понятие, принадлежащее к особому типу? Мы наперед должны сделать предположение, вполне оправдываемое результатами фактического исследования, что оба понятия будут различаться как по путям своего развития, так и по способу *функционирования, что в свою очередь не может не открыть* новых и богатейших возможностей для изучения взаимного влияния этих двух разных вариантов единого процесса образования понятий.

Если отмести, как мы это делали выше, *представление*, вовсе исключающее наличие развития научных понятий, перед нашим исследованием останутся две задачи: проверка фактами, добытыми в эксперименте, правильности того мнения, что научные понятия повторяют

в своем развитии путь образования житейских понятий, и проверка справедливости того положения, что научные понятия не имеют ничего общего с развитием спонтанных понятий и ничего не способны сказать нам об активности детской мысли во всем ее своеобразии. Мы наперед должны предположить, что исследование даст отрицательный ответ на оба эти вопроса. Оно в действительности показывает, что ни первое, ни второе предположение не оправдывается с фактической стороны и что в действительности существует нечто третье, что и определяет истинные, сложные и двусторонние отношения между научными и житейскими понятиями.

Для раскрытия этого искомого, реально существующего третьего нет другого пути, как сравнение научных понятий с житейскими, столь хорошо изученными в ряде исследований, как путь от известного к неизвестному. Но предварительным условием такого сравнительного изучения научных и житейских понятий и установления их истинных отношений является разграничение обеих групп понятий. Отношения вообще, а тем более предполагаемые нами сложнейшие отношения, могут существовать только между несовпадающими друг с другом вещами, ибо невозможно никакое отношение вещи к самой себе.

II

Для того чтобы изучить сложные отношения, существующие между развитием научных и житейских понятий, необходимо критически осознать самый масштаб, с помощью которого мы рассчитываем провести наше сравнение. Мы должны выяснить, что характеризует житейские понятия ребенка в школьном возрасте.

Пиаже показал, что самым характерным для понятий и для мышления вообще в этом возрасте является неспособность ребенка к осознанию отношений, которыми он способен однако пользоваться спонтанно и автоматически вполне правильно тогда, когда это не требует от него специального осознания. То, что мешает всякому осознанию собственной мысли, есть детский эгоцентризм. Как он сказывается на развитии детских понятий, можно видеть из простого примера Пиаже, который спрашивал у детей 7—8 лет, что значит слово «потому что» в такой фразе как: «я не пойду завтра в школу, потому что я болен». Большинство отвечает: «это значит, что он болен». Другие утверждают: «это значит, что он не пойдет в школу». Короче, эти дети совершенно не осознают определения слова «потому что», хотя они умеют им оперировать спонтанно.

Эта неспособность к осознанию собственной мысли и проистекающая из нее неспособность ребенка к осознанному установлению логических связей длится до 11—12 лет, т. е. до окончания первого школьного возраста. Ребенок обнаруживает неспособность к логике отношений, подменяя ее эгоцентрической логикой. Корни этой логики и причины трудности лежат в эгоцентризме мысли ребенка до 7—8 лет и в бессознательности, которую порождает этот эгоцентризм. Между 7—8 и 11—12 годами эти трудности переносятся в словесную плоскость, и на детской логике отзываются тогда причины, которые действовали до этой стадии.

В функциональном отношении эта неосознанность собственной мысли сказывается в одном основном факте, характеризующем логику детской мысли: ребенок обнаруживает способность к целому ряду логических операций, когда они возникают в спонтанном течении его собственной мысли, но он оказывается не в состоянии выполнить совершенно аналогичные операции тогда, когда требуется их не спонтанное, а произвольное и намеренное выполнение. Ограничимся снова только одной иллюстрацией для того, чтобы осветить другую сторону того же самого феномена неосознанности мысли. Детей спрашивают, как нужно дополнить следующую фразу: «этот человек упал с велосипеда, потому что...» Эта фраза не удается детям еще в 7 лет. Дети этого возраста дополняют часто эту фразу следующим образом: «он упал со своего велосипеда, потому что он упал и потом он очень ушибся», или: «человек упал со своего велосипеда, потому что он был болен, потому его и подобрали на улице»[4]; или: «потому что он сломал себе руку, потому что он сломал себе ногу». Мы видим таким образом, что ребенок этого возраста оказывается неспособным к намеренному и произвольному установлению причинной связи, в то время как в спонтанной непроизвольной речи он употребляет «потому что» совершенно правильно, осмысленно и кстати,—так точно, как он оказывается не в состоянии осознать, что цитированная выше фраза означает причину непосещения школы, а не факт непосещения или болезнь, взятые порознь, хотя ребенок конечно понимает, что означает эта фраза. Ребенок понимает простейшие причины и отношения, но не осознает своего понимания. Он спонтанно правильно пользуется союзом «потому что», но он не умеет применять его намеренно и произвольно. Таким образом чисто эмпирическим путем устанавливается внутренняя зависимость или связь этих двух феноменов детской мысли, ее неосознанности и ее непроизвольности, бессознательного понимания и спонтанного применения.

Обе эти особенности, с одной стороны, теснейшим образом связаны с эгоцентризмом детского мышления, а с другой стороны, сами приводят к целому ряду особенностей детской логики, которые сказываются в неспособности ребенка к логике отношений. В школьном возрасте, до самого конца его, длится господство обоих этих феноменов, и развитие, состоящее в социализации мысли, приводит к постепенному и медленному исчезновению этих явлений, к освобождению детской мысли от пут эгоцентризма.

Как же это происходит? Каким образом ребенок достигает медленно и с трудом осознания и овладения собственной мыслью? Для объяснения этого Пиаже привлекает два психологических закона, которые не принадлежат собственно ему, но на которых он основывает всю свою теорию. Первый закон—это закон осознания, формулированный Клапаредом. Клапаред показал при помощи весьма интересных опытов, что сознание сходства появляется у ребенка позже, чем сознание различия.

Действительно, ребенок попросту ведет себя одинаково по отношению к предметам, могущим быть уподобленными друг другу, не испытывая нужды осознать это единство своего поведения. Он дей-

ствует, так сказать, по сходству раньше, чем его продумывает. Наоборот, разницу в предметах создает неумение приспособиться, каковое и влечет за собой осознание. Клапаред извлек из этого факта закон, который назвал законом осознания: чем больше мы пользуемся каким-нибудь отношением, тем меньше мы его осознаем. Или иначе: мы осознаем лишь в меру нашего неумения приспособиться. Чем более какое-нибудь отношение употребляется автоматически, тем труднее его осознать.

Но этот закон ничего не говорит нам о том, как осуществляется это осознание. Закон осознания является законом функциональным, т. е. он указывает только, когда индивид нуждается или не нуждается в осознании. Остается проблема структуры: каковы средства этого осознания, каковы встречаемые им препятствия. Чтобы ответить на этот вопрос, следует ввести еще один закон: закон сдвига или смещения. Действительно, осознать какую-нибудь операцию—это значит перевести ее из плоскости действия в плоскость языка, т. е. воссоздать ее в воображении, чтобы можно было выразить ее словами. Это смещение операции из плоскости действия в плоскость мысли будет сопряжено с повторением тех затруднений и тех перипетий, которые сопровождали усвоение этой операции в плоскости действия. Будут изменены только сроки, ритм же, возможно, останется тот же. Воспроизведение перипетий, имевших место при усвоении операций в плоскости действия, при усвоении словесной плоскости и составляет сущность второго структурного закона осознания.

Нам предстоит рассмотреть кратко оба эти закона и выяснить, каково действительное значение и происхождение неосознанности и непроизвольности операций с понятиями в школьном возрасте и как ребенок приходит к осознанию понятий и к намеренному произвольному употреблению их.

Наши критические замечания по поводу этих законов мы можем чрезвычайно ограничить. Сам Пиаже указывает на недостаточность закона осознания Клапареда. Объяснять возникновение осознания исключительно возникновением потребности в нем означает в сущности то же самое, что объяснять происхождение крыльев у птиц тем, что они имеют в них потребность, так как должны летать. Такое объяснение не только возвращает нас глубоко назад по исторической лестнице развития научной мысли, но и предполагает за потребностью творческую способность создавать нужные для ее удовлетворения аппараты. За самим же осознанием предполагается отсутствие всякого развития его постоянной готовности к действию, помимо потребности, и следовательно—преформированность.

Мы вправе спросить: может быть ребенок не только потому осознает различие раньше, чем сходство, что он при отношениях различия раньше сталкивается с фактом неприспособленности и с потребностью осознания, а потому, что само осознание отношения сходства требует более сложной и позже развивающейся структуры обобщений и понятий, чем осознание отношений различия? Наше специальное исследование, посвященное выяснению этого вопроса, заставляет нас дать положительный ответ на этот вопрос. Экспериментальный анализ

понятий сходства и различия в их развитии показывает, что осознание сходства требует образования первичного обобщения или понятия, охватывающего предметы, между которыми существует это отношение. Напротив, осознание различия не требует от мысли непременного образования понятия и может возникнуть совершенно другим путем. Это и объясняет нам ближайшим образом факт, установленный Клапаредом,—факт более позднего развития осознания сходства. То обстоятельство, что последовательность в развитии этих двух понятий является обратной по отношению к последовательности их развития в плане действия, является только частным случаем других, более широких явлений того же самого порядка. С помощью эксперимента мы могли установить, что такая же обратная последовательность присуща например развитию смыслового восприятия предмета и действия [1]. Ребенок раньше реагирует на действие, чем на выделенный предмет, но он осмышляет раньше предмет, чем действие; или— действие развивается у ребенка раньше, чем автономное восприятие. Однако смысловое восприятие опережает в развитии смысловое действие на целую возрастную эпоху. В основе этого, как показывает анализ, лежат в н у т р е н н и е причины, связанные с самой природой детских понятий и их развития.

Но с этим можно было бы примириться. Можно было бы допустить, что закон Клапареда есть только функциональный закон и нельзя с него спрашивать объяснения структуры проблемы. Спрашивается только—удовлетворительно ли он объясняет функциональную сторону проблемы осознания в отношении понятий в школьном возрасте в том виде, как его применяет в этих целях Пиаже. Краткий смысл длинных рассуждений Пиаже на эту тему состоит в следующей, рисуемой им картине развития понятий в пределах от 7 до 12 лет. В этот период ребенок в своих мыслительных операциях непрерывно наталкивается на неприспособленность своей мысли к мысли взрослых, непрерывно терпит неудачи и поражения, обнаруживающие несостоятельность его логики, непрерывно стукается лбом о стену, и эти набиваемые им на лбу шишки являются, по мудрому выражению Руссо, его лучшими учителями,—они непрерывно рождают потребность в осознании, которая магически раскрывает сезам осознанных и произвольных понятий перед ребенком.

Действительно ли только из неудач и поражений возникает высшая ступень в развитии понятий, связанная с их осознанием? Действительно ли непрерывное стукание лбом о стенку и шишки являются единственными учителями ребенка на этом пути? Действительно ли и с т о ч н и к о м высших форм обобщения, именуемых понятиями, является неприспособленность и несостоятельность автоматически выполняемых актов спонтанной мысли? Стоит только сформулировать

---

[1] Одни и те же картинки предъявлялись двум группам детей-дошкольников, одинаковым по возрасту и развитию. Одна группа эту картину разыгрывала, т. е. раскрывала ее содержание в действии; дети другой группы рассказывали эту картинку, выявляя структуру своего смыслового восприятия; тогда как в действии они воспроизводили полностью содержание картины, при словесной передаче они перечисляли отдельные предметы.

эти вопросы, для того чтобы увидеть, что другого ответа, кроме отрицательного, они не могут иметь. Так же как невозможно из потребности объяснить происхождение осознания, так же невозможно объяснить движущие силы умственного развития ребенка крахом и банкротством его мысли, которые происходят непрерывно и ежеминутно на всем протяжении школьного возраста.

Второй закон, привлекаемый Пиаже для объяснения осознания, нуждался бы в специальном рассмотрении, так как нам представляется, что он принадлежит к тому типу генетических объяснений, которые чрезвычайно распространены и которые пользуются принципом повторения либо воспроизведения на высшей стадии событий и закономерностей, имевших место на более ранней стадии в развитии того же самого процесса. Таков же в сущности принцип, прилагаемый обычно к объяснению особенностей письменной речи школьника, которая в своем развитии якобы повторяет путь развития устной речи, проделанный ребенком в раннем детстве. Сомнительность этого объяснительного принципа проистекает из того, что при пользовании им упускают из виду различие психологической природы двух процессов развития, из которых один должен, согласно этому принципу, повторять и воспроизводить другой. Поэтому за чертами сходства, воспроизводимыми и повторяемыми в более позднем процессе, упускаются из виду черты различия, обусловленные протеканием более позднего процесса на высшем уровне. Благодаря этому вместо развития по спирали получается верчение по кругу. Но мы не станем вдаваться в рассмотрение этого принципа по существу. Нас интересует применительно к нашей теме только его объяснительная ценность в применении к проблеме осознания. В самом деле, если сам Пиаже признает полную невозможность объяснить что-нибудь в вопросе, как осуществляется осознание с помощью закона Клапареда, спрашивается, насколько его превосходит в этом отношении закон смещения, к которому прибегает Пиаже как к объяснительному принципу?

Но уже из самого содержания этого закона, переданного выше, явствует, что его объяснительная ценность немногим больше, чем ценность первого закона. В сущности это есть закон повторения или воспроизведения оставленных уже позади свойств и особенностей мысли в новой области развития. Если даже допустить, что этот закон и верен, он в лучшем случае отвечает не на тот вопрос, для разрешения которого он привлечен. В самом лучшем случае он мог бы нам объяснить только то, почему понятия школьника являются неосознанными и непроизвольными, так же как неосознанной и непроизвольной являлась бы в дошкольном возрасте логика его действия, воспроизводимая теперь в мысли.

Но этот закон никак не в состоянии ответить на поставленный самим Пиаже вопрос, как осуществляется осознание, т. е. переход от неосознанных к осознанным понятиям. В сущности говоря, он в этом отношении может быть совершенно уподоблен первому закону. Так же как тот в лучшем случае способен объяснить нам, как отсутствие потребности приводит к отсутствию осознания, но не может объяснить, как появление потребности магически может вызвать осуществление

осознания, так и этот в лучшем случае может удовлетворительно ответить на вопрос, почему в школьном возрасте понятия являются неосознанными, но не способен указать, как осуществляется осознание понятий. Проблема же заключается именно в этом, ибо развитие и состоит в этом прогрессирующем осознании понятий и операций собственной мысли.

Как мы видим, оба закона не разрешают, но входят в проблему. Они не то что неверно или недостаточно объясняют, как развивается осознание, они вовсе не объясняют этого. Мы вынуждены следовательно искать самостоятельно гипотетическое объяснение этого основного факта в умственном развитии школьника—факта, непосредственно связанного, как будет видно из дальнейшего, с основной проблемой нашего экспериментального исследования.

Для этого однако необходимо предварительно выяснить, насколько правильны объяснения, даваемые Пиаже с точки зрения обоих этих законов по поводу другого вопроса: почему понятия школьника являются неосознанными. Этот вопрос связан, строго говоря, самым тесным образом с непосредственно интересующей нас проблемой, как осуществляется осознание. Вернее сказать, это даже не два отдельных вопроса, а две стороны одной и той же проблемы: как совершается переход от неосознанных к осознанным понятиям на протяжении школьного возраста. Совершенно очевидно поэтому, что не только для решения, но для правильной постановки вопроса о том, как осуществляется осознание, не может быть безразлично, как решается вопрос относительно причин неосознанности понятий. Если мы его решим по Пиаже, в духе его двух законов, мы должны будем искать, как это Пиаже и делает, разрешения второй проблемы в той же плоскости, в том же теоретическом плане. Если же мы откажемся от предлагаемого нам решения первого вопроса и сумеем хотя бы гипотетически наметить иное решение, очевидно и наши поиски в направлении к решению второй проблемы будут ориентированы совершенно по-иному.

Пиаже выводит неосознанность понятий в школьном возрасте из прошлого. В прошлом, говорит он, неосознанность царила еще на гораздо большем протяжении в мысли ребенка. Сейчас одна часть детской психики освободилась от нее, а другая находится под ее всеопределяющим влиянием. Чем ниже мы спускаемся по лестнице развития, тем более широкую область психики приходится признать неосознанной. Целиком и полностью неосознанным является мир младенца, сознание которого Пиаже характеризует как чистый солипсизм. По мере развития ребенка соллипсизм уступает место без боя и сопротивления осознанной социализованной мысли, отходя под натиском вытесняющей его более могучей и сильной мысли взрослых. Он сменяется эгоцентризмом детского сознания, который всегда выражает собой компромисс, достигнутый на данной ступени развития между собственной мыслью ребенка и усвоенной им мыслью взрослого.

Таким образом неосознанность понятий в школьном возрасте есть, по Пиаже, остаточное явление отмирающего эгоцентризма, который сохраняет еще влияние в новой, только еще складывающейся сфере

вербальной мысли. Поэтому для объяснения неосознанности понятий Пиаже привлекает остаточный аутизм ре енка и недостаточную социализацию его мысли, приводящую к несообщаемости. Остается выяснить, верно ли, что неосознанность детских понятий вытекает непосредственно из эгоцентрического характера мышления ребенка, который с необходимостью определяет неспособность школьника к осознанию. Это положение представляется нам более чем сомнительным в свете того, что нам известно об умственном развитии ребенка школьного возраста. Оно представляется сомнительным в свете теории, а исследование прямо опровергает его.

Но прежде чем перейти к его критическому анализу, нам следует выяснить второй интересующий нас вопрос: как с этой точки зрения следует представить себе путь, по которому приходит ребенок к осознанию свои понятий. Ведь из определенной трактовки причин неосознанности понятий неизбежно вытекает только один определенный способ объяснения самого процесса осознания. Пиаже нигде не говорит прямо об этом, так как это и не является для него проблемой. Но из того объяснения, которое он дает неосознанности понятий школьника, и из всей его теории в целом совершенно ясно, как он представляет себе этот путь. Именно поэтому Пиаже и не считает нужным остановиться на этом вопросе, и вопрос о пути осознания не является для него вовсе проблемой.

Осознание, по Пиаже, совершается путем вытеснения социальной зрелой мыслью остатков вербального эгоцентризма. Осознание не возникает как необходимая высшая ступень развития из неосознанных понятий, оно приносится извне. Просто, один способ действий вытесняет другой. Как змея сбрасывает кожу для того, чтобы покрыться новой, так ребенок сбрасывает и оставляет прежний способ своего мышления потому, что он усваивает новый. Вот в немногих словах основная сущность того, как осуществляется осознание. Как видим, для разъяснения этого вопроса не нужно приводить никаких законов. Объяснению подлежала неосознанность понятий, так как она обусловлена самой природой детской мысли, а осознанные понятия просто существуют вовне, в окружающей ребенка атмосфере социальной мысли и просто усваиваются ребенком в готовом виде тогда, когда этому не препятствуют антагонистические тенденции его собственного мышления.

Теперь мы можем разобрать совместно обе эти тесно связанные между собой проблемы—первоначальную неосознанность понятий и последующее их осознание, которые в одинаковой мере представляются несостоятельными в решении Пиаже как с теоретической, так и с практической стороны. Объяснять неосознанность понятий и невозможность их произвольного употребления тем, что ребенок этого возраста вообще не способен к осознанию, что он эгоцентричен, невозможно уже по одному тому, что именно в этом возрасте в центр развития, как показывают исследования, выдвигаются высшие психологические функции, основными и отличительными чертами которых являются именно интеллектуализация и овладение, т. е. осознание и произвольность.

В центре развития в школьном возрасте стоит переход от низших функций внимания и памяти к высшим функциям произвольного внимания и логической памяти. В другом месте мы выяснили очень подробно, что с таким же правом, с каким мы говорим о произвольном внимании, мы можем говорить о произвольной памяти; равным образом с тем же правом, с каким мы говорим о логической памяти, мы можем говорить о логическом внимании. Это проистекает из того, что интеллектуализация функций и овладение ими представляют собой два момента одного и того же процесса—перехода к высшим психологическим функциям. Мы овладеваем какой-либо функцией в меру того, в меру чего она интеллектуализируется. Произвольность в деятельности какой-либо функции является всегда обратной стороной ее осознания. Сказать, что память интеллектуализируется в школьном возрасте,—совершенно то же, что сказать, что возникает произвольное запоминание; сказать, что внимание в школьном возрасте становится произвольным, все равно, что сказать, что оно, как справедливо говорит Блонский, все более и более зависит от мыслей, т. е. от интеллекта.

Таким образом мы видим, что в сфере внимания и памяти школьник не только обнаруживает способность к осознанию и к произвольности, но что развитие этой способности и составляет главное содержание всего школьного возраста. Уже по одному этому невозможно объяснить неосознанность и непроизвольность понятий школьника общей неспособностью его мысли к осознанию и овладению, т. е. эгоцентризмом.

Однако факт, установленный Пиаже, сам по себе неопровержим: школьник не осознает своих понятий. Положение становится еще более затруднительным, если мы сопоставим это с другим фактом, который, казалось бы, говорит о противоположном: как объяснить то, что ребенок в школьном возрасте обнаруживает способность к осознанию в сфере памяти и внимания, к овладению ими, этими двумя важнейшими интеллектуальными функциями, и вместе с тем оказывается еще неспособным к овладению процессами собственного мышления и осознания их. В школьном возрасте интеллектуализируются и становятся произвольными все основные интеллектуальные функции, кроме самого интеллекта в собственном смысле этого слова.

Для разъяснения этого, с виду парадоксального явления, следует обратиться к основным законам психологического развития в этом возрасте. В другом месте мы подробно развили идею относительно изменения межфункциональных связей и отношений в ходе психологического развития ребенка. Мы имели там возможность подробно обосновать и подкрепить фактическими доказательствами то положение, что психологическое развитие ребенка состоит не столько в развитии и совершенствовании отдельных функций, сколько в изменении межфункциональных связей и отношений, в зависимости от которого стоит уже и развитие каждой частичной психологической функции. Сознание развивается как целое, изменяя с каждым новым этапом свое внутреннее строение и связь частей, а не как сумма частичных изменений, происходящих в развитии каждой отдельной функции. Судьба каждой

функциональной части в развитии сознания зависит от изменения целого, а не наоборот.

В сущности сама по себе мысль, что сознание представляет собой единое целое и что отдельные функции находятся в нерасторжимой связи друг с другом, не является сколько-нибудь новой для психологии. Вернее, она так же стара, как сама научная психология. Все почти психологи напоминают о том, что функции действуют в неразрывной и непрерывной связи друг с другом. Запоминание непременно предполагает деятельность внимания, восприятия и осмышления. Восприятие необходимо включает в себя ту же функцию внимания, узнавания, или памяти, и понимания; однако в старой, да и в новой психологии эта верная по существу мысль о функциональном единстве сознания и нерасторжимой связи отдельных видов его деятельности оставалась всегда на периферии, и из нее никогда не делались правильные выводы. Больше того, приняв эту бесспорную мысль, психология делала из нее выводы, прямо противоположные тем, которые, казалось бы, должны были из нее проистекать. Установив взаимозависимость функций и единство в деятельности осознания, психология все же продолжала изучать деятельность отдельных функций, пренебрегая их связью, и продолжала рассматривать сознание как совокупность его функциональных частей. Этот путь из общей психологии был перенесен в генетическую, в которой он привел к тому, что и развитие детского сознания стало пониматься как совокупность изменений, происходящих в отдельных функциях. Примат функциональной части над сознанием в целом остался и здесь в качестве главенствующей догмы. Для того чтобы понять, как могли произойти такие явно противоречащие посылкам выводы, необходимо принять во внимание те скрытые постулаты, которые лежали в основе представления о взаимосвязи функций и единства сознания в старой психологии.

Старая психология учила, что функции всегда действуют в единстве друг с другом, восприятие с памятью и вниманием и т. д. и что только в этой связи осуществляется единство сознания. Но при этом она в скрытом виде дополняла эту мысль тремя постулатами, освобождение от которых означает в сущности освобождение психологической мысли от сковывающего ее функционального анализа. Принималось всеми, что в деятельности сознания всегда выступают связанные между собой функции, но при этом допускалось: 1) что эти связи функций между собой являются постоянными, неизменными, раз навсегда данными, константными, не подлежащими развитию; 2) что следовательно эти связи функций между собой как постоянная, неизменная, всегда равная самой себе величина, неизменно соучаствующая в деятельности каждой функции в равной мере и одинаковым способом, может быть вынесена за скобки и не приниматься в расчет при исследовании каждой отдельной функции; 3) что наконец связи эти представляются несущественными, и развитие сознания должно пониматься как производное от развития его функциональных частей, так как, хотя функции и связаны между собой, но в силу неизменности этих связей они сохраняют полную автономность и самостоятельность своего развития и изменения.

Все эти три постулата оказываются совершенно ложными, начиная с первого. Все известные нам факты из области психического развития учат нас тому, что межфункциональные связи и отношения не только не являются константными, несущественными и могущими быть вынесенными за скобки, внутри которых производится психологическое исчисление, но что изменение межфункциональных связей, т. е. изменение функционального строения сознания, и составляет главное и центральное содержание всего процесса психического развития в целом. Если так, то необходимо принять, что психология должна сделать проблемой то, что прежде служило постулатом. Старая психология исходила из постулата, что функции связаны между собой и этим ограничивалась, не делая предметом своего исследования самый характер функциональных связей и их изменения. Для новой психологии изменение межфункциональных связей и отношений становится центральной проблемой всех исследований, без разрешения которой не может быть понято ничто в сфере изменений той или иной частной функции. Это представление об изменении строения сознания в ходе развития мы и должны привлечь для объяснения интересующего нас вопроса—почему в школьном возрасте внимание и память становятся осознанными и произвольными, а собственно интеллект остается неосознанным и непроизвольным. Общий закон развития состоит в том, что осознание и овладение свойственны только высшей ступени в развитии какой-либо функции. Они возникают поздно. Им необходимо должна предшествовать стадия неосознанного и непроизвольного функционирования данного вида деятельности сознания. Чтобы осознать, надо иметь то, что должно быть осознано. Чтобы овладеть, надо располагать тем, что должно быть подчинено нашей воле.

История умственного развития ребенка учит нас, что за первой стадией развития сознания в младенческом возрасте, характеризующейся недиференцированностью отдельных функций, следуют две другие—раннее детство и дошкольный возраст, из которых в первой диференцируется и проделывает основной путь развития восприятие, доминирующее в системе межфункциональных отношений в данном возрасте и определяющее как центральная доминирующая функция деятельность и развитие всего остального сознания, а во второй—такой доминирующей центральной функцией является выдвигающаяся в этом возрасте на передний план развития память. Таким образом значительная зрелость восприятия и памяти дана уже на пороге школьного возраста и принадлежит к числу основных предпосылок всего психического развития на протяжении этого возраста.

Если принять в соображение то обстоятельство, что внимание есть функция структурирования воспринимаемого и представляемого памятью, легко понять, что ребенок уже на пороге школьного возраста располагает относительно зрелым вниманием и памятью. Он имеет следовательно то, что он должен осознать и то, чем он должен овладеть. *Становится понятным, почему осознанные и произвольные функции памяти и внимания выдвигаются в центр в этом возрасте.*

Становится столь же понятным то, почему понятия школьника остаются неосознанными и непроизвольными. Чтобы осознать что-либо и овладеть чем-либо, надо прежде располагать этим, говорили мы выше. Но понятие—или вернее предпонятие, как мы предпочли бы точнее обозначать эти неосознанные и недостигшие высшей ступени своего развития концепты школьника—возникают впервые именно в школьном возрасте, вызревают только на его протяжении. До этого ребенок мыслит в общих представлениях или комплексах, как мы в другом месте назвали эту более раннюю структуру обобщений, господствующую в дошкольном возрасте. Но, если предпонятия только возникают в школьном возрасте, было бы чудом, если бы ребенок мог осознавать и овладевать ими, ибо это означало бы, что сознание способно не только осознавать и овладевать своими функциями, но что оно способно и создавать их из ничего, творить заново, задолго до того, как они развились.

Таковы теоретические доводы, заставляющие нас отвергнуть объяснения неосознанности понятий, которые предлагает Пиаже. Но мы должны обратиться к данным исследования и узнать, что представляет собой по своей психологической природе сам процесс осознания для того, чтобы выяснить, как происходит осознание внимания и памяти, откуда проистекает неосознанность понятий, каким путем ребенок позже приходит к их осознанию и почему осознание и овладение оказываются двумя сторонами одного и того же.

Исследование говорит, что осознание есть процесс совершенно особого рода, который мы постараемся сейчас выяснить в самых общих чертах. Надо задать первый и основной вопрос: что значит—осознается? Это слово имеет два смысла; именно потому что оно имеет два смысла,именно потому, что Клапаред и Пиаже смешивают терминологию Фрейда и общей психологии, возникает путаница. Когда Пиаже говорит о неосознанности детской мысли, он не представляет себе, что ребенок не сознает того, что происходит в его сознании, что мышление ребенка бессознательно. Он полагает, что сознание участвует в мысли ребенка, но не до конца. В начале бессознательная мысль—соллипсизм младенца, в конце—сознательная социализованная мысль, а в средине—ряд этапов, обозначаемых Пиаже как постепенное убывание эгоцентризма и нарастание социальных форм мышления. Каждый срединный этап представляет собой известный компромисс между бессознательной аутистической мыслью младенца и социальной сознательной мыслью взрослого. Что значит, что мысль школьника неосознана? Это значит, что эгоцентризм ребенка сопровождается известной бессознательностью, это значит, что мысль осознана не до конца, она содержит элементы сознательного и несознательного. Сам Пиаже поэтому говорит, что понятие «бессознательные рассуждения» весьма скользко. Если рассматривать развитие сознания как постепенный переход от бессознательного в смысле Фрейда к полному сознанию, такое представление является верным. Но самими исследованиями Фрейда установлено, что бессознательное в его смысле, как вытесненное из сознания, само возникает поздно и в известном смысле является производной величиной от развития и

диференциации сознания. Поэтому есть большая разница между бессознательным и неосознанным. Неосознанное не есть вовсе частью бессознательное, частью сознательное. Оно означает не степень сознательности, а иное направление деятельности сознания. Я завязываю узелок. Я делаю это сознательно. Я не могу однако рассказать, как именно я это сделал. Мое сознательное действие оказывается неосознанным, потому что мое внимание направлено на акт самого завязывания, но не на то, как я это делаю. Сознание всегда представляет какой-то кусок действительности. Предметом моего сознания является завязывание узелка, узелок и то, что с ним происходит, но не те действия, которые я произвожу при завязывании, не то, как я это делаю. Но предметом сознания может стать именно это—тогда это будет осознание. Осознанием является акт сознания, предметом *которого является сама же деятельность сознания*[1].

Уже исследования Пиаже показали, что интроспекция начинает развиваться в сколько-нибудь значительной степени только в школьном возрасте. Дальнейшие исследования показали, что в развитии интроспекции в школьном возрасте происходит нечто аналогичное тому, что совершается в развитии внешнего восприятия и наблюдения при переходе от младенческого возраста к раннему детству. Как известно, важнейшим изменением внешнего восприятия в этот период является то, что ребенок от бессловесного и следовательно несмыслового восприятия, переходит к смысловому, словесному и предметному восприятию. То же следует сказать об интроспекции на пороге школьного возраста. Ребенок здесь переходит от бессловесных интроспекций к речевым, словесным. У него развивается внутреннее смысловое восприятие своих собственных психических процессов. Но смысловое восприятие, все равно—внешнее или внутреннее, как показывает исследование, не означает ничего другого, как обобщенное восприятие. Следовательно переход к словесной интроспекции не означает ничего другого кроме начинающегося обобщения внутренних психических форм активности. Переход к новому типу внутреннего восприятия означает и переход к высшему типу внутренней психической деятельности. Ибо воспринимать вещи по-иному означает в то же самое время приобретать иные возможности действия по отношению к ним. Как на шахматной доске: иначе вижу, иначе играю. Обобщая собственный процесс деятельности, я приобретаю возможность иного отношения к нему. Если грубо сказать, происходит как будто выделение его из общей деятельности сознания. Я сознаю, что я припоминаю, т. е. я собственное припоминание делаю предметом сознания. Возникает выделение. Всякое обобщение известным образом выбирает предмет. Вот почему осознание, понимаемое как обобщение, непосредственно приводит к овладению.

Таким образом в основе осознания лежит обобщение собственных психических процессов, приводящее к овладению ими. В этом процес-

[1] В дошкольном возрасте ребенка спрашивают: «Ты знаешь, как тебя зовут?» Он отвечает «Коля». Он не может осознать, что центр вопроса не в том, как его зовут, а в том, знает ли он, как его зовут, или не знает. Он знает свое имя, но не осознает знания своего имени.

се сказывается прежде всего решающая роль обучения. Научные понятия с их совершенно иным отношением к объекту, опосредствованные через другие понятия, с их внутренней иерархической системой взаимоотношений между собой являются той областью, в которой осознание понятий, т. е. их обобщение и овладение ими повидимому возникают прежде всего. Раз возникшая таким образом в одной сфере мысли новая структура обобщения переносится затем, как всякая структура, как известный принцип деятельности, без всякой выучки и на все остальные области мысли и понятий. Таким образом осознание приходит через ворота научных понятий.

Замечательными в этом отношении представляются два момента в теории самого Пиаже. К самой природе спонтанных понятий относится то, что они являются неосознанными. Дети умеют ими оперировать спонтанно, но не осознают их. Это мы видели на примере детского понятия «потому что». Очевидно само по себе спонтанное понятие необходимо должно быть неосознанным, ибо заключенное в нем внимание направлено всегда на представленный в нем объект, а не на самый акт мысли, схватывающий его. Через все страницы Пиаже красной нитью проходит та, нигде прямо им не высказанная мысль, что в отношении понятий спонтанное есть синоним неосознанного. Вот почему Пиаже, ограничивающий историю детской мысли только развитием спонтанных понятий, и не может понять, как иначе, если не извне, могут возникнуть осознанные понятия в царстве спонтанной мысли у ребенка.

Но если верно, что спонтанные понятия с необходимостью должны быть неосознаны, то столь же необходимо научные понятия по самой своей природе предполагают осознание. С этим связан второй из двух упомянутых нами выше моментов в теории Пиаже. Он имеет самое ближайшее, самое непосредственное, самое наиважнейшее отношение к предмету нашего анализа. Все исследования Пиаже приводят к выводу, что самым первым, самым решающим отличием спонтанных понятий от неспонтанных, в частности научных, является то, что они даны вне системы. Если мы хотим в опыте найти путь от высказанного ребенком неспонтанного понятия к скрывающемуся за ним спонтанному представлению, мы должны, следуя правилу Пиаже, освободить это понятие от всякого следа систематичности. Вырвать понятие из системы, в которую оно включено и которое его связывает со всеми остальными понятиями, есть вернейшее методическое средство, которое рекомендует Пиаже в целях освобождения умственной ориентировки ребенка от неспонтанных понятий, с помощью которого Пиаже на практике доказал, что десистематизация детских понятий есть вернейший путь к тому, чтобы получать такие ответы от детей, которыми наполнены все его книги. Очевидно наличие системы понятий не есть нечто нейтральное и безразличное для жизни и строения каждого отдельного понятия. Понятие становится иным, совершенно меняет свою психологическую природу, как только оно взято в изолированном виде, вырвано из системы и ставит тем самым ребенка в более простое и непосредственное отношение к объекту.

Уже по одному этому мы наперед можем предположить то, что составляет самое ядро нашей гипотезы и что мы обсудим позднее, обобщая результаты экспериментального исследования, именно то, что только в системе понятие может приобрести осознанность и произвольность. Осознанность и систематичность являются в полной мере синонимами в отношении понятий совершенно так же, как спонтанность, неосознанность и несистематичность являются тремя различными словами для обозначения одного и того же в природе детских понятий.

В сущности это вытекает самым непосредственным образом из сказанного выше. Если осознание означает обобщение, то совершенно очевидно, что обобщение в свою очередь не означает ничего иного, кроме образования высшего понятия (Oberbegriff—übergeordneter Begriff), в систему обобщения которого включено данное понятие как частный случай. Но если за данным понятием возникает высшее понятие, оно необходимо предполагает наличие не одного, а ряда соподчиненных понятий, к которым данное понятие стоит в отношениях, определенных системой высшего понятия,—без этого высшее понятие не было бы высшим по отношению к данному. Это же высшее понятие одновременно предполагает иерархическую систематизацию и низших по отношению к данному понятию, ему подчиненных понятий, с которыми оно снова связывается совершенно определенной системой отношений. Таким образом обобщение понятия приводит к локализации данного понятия в определенной системе отношений общности, которые являются самыми основными, самыми естественными, самыми важными связями между понятиями. Обобщение таким образом означает одновременно осознание и систематизацию понятий.

Что система не является чем-то безразличным по отношению к внутренней природе детских понятий, явствует из слов самого Пиаже. «Наблюдения показывают,—говорит он,—что ребенок обнаруживает в своей мысли мало систематичности, мало связности, мало дедукции, что ему чужда вообще потребность избегать противоречий, что он рядополагает утверждения, вместо того чтобы их синтезировать, и довольствуется синтетическими схемами, вместо того чтобы придерживаться анализа. Иначе говоря, мысль ребенка более близка к совокупности установок, проистекающих одновременно из действия и мечтательности, чем к мысли взрослого, которая сознает самое себя и обладает системой».

Позднее мы постараемся показать, что все фактические закономерности, установленные Пиаже в отношении детской логики, имеют силу только в пределах несистематизированных мыслей. Они приложимы только к понятиям, взятым вне системы. Все феномены, описанные Пиаже, как можно легко показать, имеют своей общей причиной именно это обстоятельство,—внесистемность понятий, ибо быть чувствительным к противоречию, уметь не рядополагать, но логически синтезировать суждения, обладать возможностью дедукции, возможно

только при определенной системе отношений общности между понятиями. При отсутствии ее все эти явления неизбежно должны возникнуть, как выстрел после нажатия курка из заряженного ружья.

Но сейчас нас интересует только одно: доказательство того, что система и связанная с ней осознанность привносится в сферу детских понятий не извне, вытесняя свойственный ребенку способ образования и употребления понятий, но что сами они предполагают уже наличие достаточно богатых и зрелых детских понятий, без которых ребенок не имеет того, что должно стать предметом его осознания и систематизации, и что возникающая в сфере научных понятий первичная система структурно переносится и на область житейских понятий, перестраивая их, изменяя их внутреннюю природу как бы сверху. То и другое (зависимость научных понятий от спонтанных и обратное влияние их на спонтанные) вытекает из своеобразного отношения научного понятия к объекту, которое, как мы говорили, характеризуется тем, что оно является опосредствованным через другое понятие и следовательно включает в себя одновременно с отношением к предмету также и отношение к другому понятию, т. е. первичные элементы системы понятий.

Таким образом научное понятие в силу одного того, что оно является научным по самой природе своей, предполагает какое-то определенное место его в системе понятий, определяющее его отношение к другим понятиям. Сущность всякого научного понятия глубочайшим образом определена Марксом в его положении: «если бы форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишней». В этом—суть научного понятия. Оно было бы излишне, если бы оно отражало объект в его внешнем проявлении как эмпирическое понятие. Поэтому научное понятие необходимо предполагает иное отношение к объекту, возможное только в понятии, а это иное отношение к объекту, содержащееся в научном понятии, в свою очередь, как мы показали выше, необходимо предполагает наличие отношений понятий друг к другу, т. е. системы понятий. С этой точки зрения мы могли бы сказать, что всякое понятие должно быть взято со всей системой его отношений общности, определяющей присущую ему меру общности, подобно тому как клетка должна быть взята со всеми своими отростками, через которые она вплетена в общую ткань. Вместе с этим становится ясным, что с логической точки зрения разграничение спонтанных и неспонтанных детских понятий совпадает с различением эмпирических и научных понятий.

Мы будем иметь случай вернуться ниже к этому вопросу и потому можем ограничиться сейчас только одним конкретным примером, иллюстрирующим нашу мысль. Известно, что у ребенка более общие понятия возникают часто ранее более частных. Так обычно ребенок раньше усваивает слово «цветок», чем слово «роза». Но в этом случае понятие «цветок» у ребенка является не более общим, чем слово «роза», а только более широким. Ясно, что, когда ребенок обладает только одним этим понятием, его отношение к объекту является иным, чем тогда, когда возникает это второе понятие. Но и после этого еще долгое время понятие «цветок» остается рядом с понятием «роза», но не

над ним. Оно не включает более частное понятие в себя и не подчиняет его себе, а заменяет его и располагается в одном ряду с ним. Когда возникает обобщение понятия «цветок», тогда изменяется и отношение между этим понятием и понятием «роза», как и другими соподчиненными понятиями. В понятиях возникает система.

Вернемся к началу наших рассуждений, к исходному вопросу, который был поставлен Пиаже: как осуществляется осознание. Мы пытались выше выяснить, почему понятия школьника являются неосознанными и как они приобретают осознанность и произвольность. Мы нашли, что причина неосознанности понятий лежит не в эгоцентризме, а в несистематичности спонтанных понятий, которые необходимо должны быть в силу этого неосознанными и непроизвольными. Мы нашли, что осознание понятий осуществляется через образование системы понятий, основанной на определенных отношениях общности между понятиями, и что осознание понятий приводит к их произвольности. Но по самой своей природе научные понятия предполагают систему. Научные понятия являются воротами, через которые осознанность входит в царство детских понятий. Нам становится совершенно понятным, почему вся теория Пиаже оказывается бессильной ответить на вопрос, как осуществляется осознание. Это происходит потому, что в этой теории обойдены научные понятия и отражены закономерности движения понятий вне системы. Пиаже учит, что для того, чтобы сделать понятие ребенка предметом психологического исследования, нужно его очистить от всякого следа систематичности. Но тем самым он сам себе преграждает дорогу к объяснению того, как осуществляется осознание и, больше того, исключает всякую возможность такого объяснения в будущем, ибо осознание и осуществляется через систему, а устранение всякого следа систематичности есть альфа и омега всей теории Пиаже, которая, как уже сказано, имеет узко ограниченное значение только в пределах несистематических понятий. Для того чтобы разрешить поставленную Пиаже проблему, как осуществляется осознание, нужно в центр поставить то, что Пиаже отбрасывает с порога,—систему.

III

Перед нами после всего, сказанного выше, отчетливо вырисовывается величайшее значение научных понятий для всего развития мышления ребенка. Именно в этой сфере мышление прежде всего совершает переход через границу, отделяющую предпонятие от истинных понятий. Мы нащупали чувствительнейший пункт во всем процессе развития детских понятий, к которому мы и стремились приложить наши исследования. Но вместе с тем мы ввели свою узкую проблему в контекст более общей, которую мы должны наметить хотя бы в самых общих контурах.

В сущности проблема неспонтанных и в частности научных понятий есть проблема обучения и развития, ибо спонтанные понятия делают возможным самый факт возникновения их из обучения, являющегося источником их развития. Поэтому исследование спонтанных и неспонтанных понятий есть частный случай более общего

исследования проблемы обучения и развития, вне которой и наша частная проблема не может быть правильно поставлена. Тем самым исследование, посвященное сравнительному анализу развития научных и житейских понятий, решает на данном частном случае и эту общую проблему, подвергая фактической проверке общие представления об отношении обоих этих процессов между собой, как они сложились в ходе разработки нашей гипотезы. Вот почему значение нашей рабочей гипотезы и порожденного ею экспериментального исследования выходит далеко за пределы только исследования понятий и распространяется в известном смысле за эти узкие пределы в область проблемы обучения и развития.

Мы не станем излагать эту проблему и гипотетическое решение ее в сколько-нибудь развернутом виде. Мы пытались сделать это в другом месте. Но в той мере, в какой эта проблема служит фоном настоящего исследования и сама составляет в известном отношении предмет самого исследования, мы не можем не коснуться ее главнейших положений. Не касаясь всех многообразных решений этого вопроса, которые имели место в истории нашей науки, мы хотели бы остановиться только на трех основных попытках разрешить этот вопрос, который имеет еще и по сей час актуальное значение в советской психологии.

Первая и наиболее распространенная у нас до сих пор точка зрения на отношение между обучением и развитием заключается в том, что обучение и развитие мыслятся как два независимых друг от друга процесса. Развитие ребенка представляется как процесс, подчиненный природным законам и протекающий по типу созревания, а обучение понимается, как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития. Типичным выражением этого взгляда является стремление в анализе умственного развития ребенка тщательно разделить то, что идет от развития, и то, что идет от обучения, взять результаты обоих этих процессов в чистом и изолированном виде. Так как это не удалось сделать еще ни одному исследователю, то причину этого видят обычно в несовершенстве применяющихся для этой цели методических приемов и пытаются компенсировать их недостаточность усилиями абстракции, с помощью которой производится это разделение интеллектуальных свойств ребенка на возникшие из развития и обязанные своим происхождением обучению. Обычно представляют себе дело таким образом, что развитие может итти своим нормальным порядком и достигнуть своего высшего уровня и без всякого обучения, что следовательно дети, не проходящие школьного обучения, развивают все высшие формы мышления, доступные человеку, и обнаруживают всю полноту интеллектуальных возможностей в такой же мере, как и дети, обучавшиеся в школе.

Но чаще эта теория принимает несколько иной вид, так как она начинает учитывать несомненную зависимость, существующую между обоими процессами. Развитие создает возможности, обучение их реализует. Отношение между обоими процессами представляется в этом случае по аналогии с отношениями, которые преформизм устанавливает между задатками и развитием: задатки содержат потенции, реализуемые в развитии. Так и здесь мыслится, что развитие само из

себя создает всю полноту своих возможностей, которые осуществляются в процессе обучения. Обучение таким образом как бы надстраивается над созреванием. Оно относится к развитию, как потребление к производству. Оно питается продуктами развития и использует их, применяя их в жизни. Таким образом признается односторонняя зависимость между развитием и обучением. Обучение зависит от развития—это очевидно. Но развитие никак не изменяется под влиянием обучения. В основе этой теории лежит очень простое рассуждение. Всякое обучение требует наличия известной степени зрелости определенных психических функций в качестве своих необходимых предпосылок.

Нельзя обучать грамоте годовалого ребенка. Нельзя начинать обучать письму ребенка в 3 года. Следовательно анализ психологического процесса обучения сводится к тому, чтобы выяснить, какого рода функции и в какой степени своего созревания необходимы для того, чтобы обучение стало возможным. Если эти функции развились у ребенка в должной степени, если его память достигла такого уровня, когда он может запомнить названия букв алфавита, внимание развилось настолько, что он может сосредоточить его на такой-то срок на неинтересном для него деле, мышление созрело для того, чтобы он понял отношение между письменными знаками и звуками, которые они символизируют, если все это развилось в достаточной мере, обучение письму может начинаться.

Хотя при таком понимании и признается односторонняя зависимость обучения от развития, тем не менее эта зависимость мыслится как чисто внешняя, исключая всякое внутреннее взаимопроникновение и сплетение обоих процессов, почему мы и можем рассматривать эту теорию как частный вариант, наиболее поздний и близкий к действительности, тех теорий, в основе которых лежит постулат независимости обоих процессов. Поскольку это так, постольку зерно истины, содержащееся в этом варианте, тонет в массе ложных в корне основ этой теории.

Существенным для такого понимания независимости процессов развития и обучения является один момент, на который, думается нам, обращали до сих пор мало внимания, но который с интересующей нас точки зрения является центральным,—это вопрос о той последовательности, которая существует между развитием и обучением. Мы думаем, что выскажем действительно то, что содержится в этих теориях, если скажем, что они решают вопрос о последовательности, которой связаны оба процесса в том смысле, что обучение идет в хвосте развития. Развитие должно проделать известные циклы, оно должно завершить свои определенные стадии и дать известные плоды созревания для того, чтобы обучение сделалось возможным.

Надо сказать, что в этой теории заключена известная доля правды, которая состоит в том, что известные предпосылки в развитии ребенка действительно необходимы для того, чтобы обучение сделалось возможным. Поэтому новое обучение находится несомненно в зависимости от каких-то уже пройденных циклов детского развития. Это верно: действительно существует низший порог обучения, за которым оно

является невозможным. Однако эта зависимость, как мы увидим в свое время, является не главной, а подчиненной, и попытка выдать ее за главное и тем более за целое приводит к целому ряду недоразумений и ошибок. Обучение как бы пожинает плоды детского созревания, но само по себе обучение остается безразличным для развития. У ребенка память, внимание и мышление развились до такого уровня, что он может обучаться грамоте и арифметике; но если мы его обучим грамоте и арифметике, то его память, внимание и мышление изменятся или нет? Старая психология отвечала на этот вопрос так: изменятся в той мере, в какой мы будем их упражнять, т. е. они изменятся в результате упражнения, но ничто не изменится в ходе их развития. Ничего нового не возникло в умственном развитии ребенка от того, что мы его обучим грамоте. Это будет тот же самый ребенок, но грамотный. Эта точка зрения, целиком определяющая всю старую педагогическую психологию, в том числе и известную работу Меймана, доведена до логического предела в теории Пиаже. Его точка зрения такова, что мышление ребенка с необходимостью проходит через известные фазы и стадии, независимо от того, обучается этот ребенок или нет. Если он обучается, то это есть чисто внешний факт, который еще не находится в единстве с его собственными процессами мышления. Поэтому педагогика должна считаться с этими автономными особенностями детского мышления, как с низшим порогом, определяющим возможности обучения. Когда же у ребенка разовьются другие возможности мышления, тогда станет возможным и другое обучение. Для Пиаже показателем уровня детского мышления является не то, что ребенок знает, не то, что он способен усвоить, а то, как он мыслит в той области, где он никакого знания не имеет. Здесь самым резким образом противопоставляются обучение и развитие, знание и мышление. Исходя из этого, Пиаже задает ребенку такие вопросы, в отношении которых он застрахован от того, что ребенок может иметь какие-нибудь знания о спрашиваемом предмете. А если мы спрашиваем ребенка о таких вещах, о которых у него могут быть знания, то здесь мы получаем не результаты мышления, а результаты знания. Поэтому спонтанные понятия, возникающие в процессе развития ребенка, рассматриваются как показательные для его мышления, а научные понятия, возникающие из обучения, не обладают этой показательностью. Поэтому же, раз обучение и развитие резко противопоставляются друг другу, мы приходим с необходимостью к основному положению Пиаже, согласно которому научные понятия скорее вытесняют спонтанные и занимают их место, чем возникают из них, их преобразуя.

Вторая точка зрения по интересующему нас вопросу является диаметрально противоположной той, которую мы только что изложили. Эти теории сливают обучение и развитие, отождествляя тот и другой процесс. Эта точка зрения была первоначально развита в педагогической психологии Джемсом, который стремился показать, что процесс образования ассоциаций и навыков одинаково лежит в основе как обучения, так и умственного развития. Но если сущность обоих процессов совершенно тождественна, нет никаких оснований далее

различать их друг от друга. Отсюда только один шаг к тому, чтобы провозгласить знаменитую формулу, что обучение и есть развитие. Обучение—это синоним развития.

В основе этой теории лежит основная концепция всей старой отмирающей психологии—ассоцианизм. Его возрождение в педагогической психологии представлено сейчас последним из могикан—Торндайком и рефлексологией, которая перевела ассоциационное учение на физиологический язык. На вопрос о том, что представляет собой процесс развития интеллекта ребенка, эта теория отвечает: умственное развитие есть не что иное, как последовательное и постепенное накопление условных рефлексов. Но и на вопрос о том, в чем состоит обучение, эта теория дает буквально такой же самый ответ. Тем самым она приходит к тем же выводам, что и Торндайк. Обучение и развитие синонимы. Ребенок развивается в меру того, как он обучается. Ребенок развит ровно настолько, насколько он обучен. Развитие и есть обучение, обучение и есть развитие.

Если в первой теории узел вопроса об отношении между обучением и развитием не развязывается, а разрубается, так как между тем и другим процессом не признаются никакие отношения, то во второй теории этот узел вовсе устраняется или обходится, так как вообще не может возникнуть вопрос, какие существуют отношения между обучением и развитием, если то и другое есть одно и то же.

Есть наконец третья группа теорий, которая особенно влиятельна в европейской детской психологии. Эти теории пытаются подняться над крайностями обеих точек зрения, которые изложены выше. Они пытаются проплыть между Сциллой и Харибдой. При этом случается то, что обычно происходит с теориями, занимающими среднее место между двумя крайними точками зрения. Они становятся не над обеими теориями, а между ними, преодолевая одну крайность ровно в такой мере, в какой они попадают в другую. Одну неправильную теорию они преодолевают, частично уступая другой, а другую—уступками первой. В сущности говоря, это—двойственные теории: занимая позицию между двумя противоположными точками зрения, они на самом деле приводят к некоторому объединению этих точек зрения.

Такова точка зрения Коффка, который заявляет с самого начала, что развитие всегда имеет двойственный характер: во-первых, надо различать развитие как созревание и, во-вторых, надо различать развитие как обучение. Но это и значит признать в сущности две прежние крайние точки зрения, одну вслед за другой, или объединить их. Первая точка зрения говорит, что процессы развития и обучения независимы друг от друга. Ее Коффка повторяет, утверждая, что развитие и есть созревание, независящее в своих внутренних законах от обучения. Вторая точка зрения говорит, что обучение есть развитие. Эту точку зрения Коффка повторяет буквально.

Продолжив наше образное сравнение, можно сказать, что если первая теория разрубает, а не развязывает узел, вторая устраняет или обходит его, то теория Коффка еще более туго завязывает этот узел, так что на деле его позиция в отношении обеих противоположных точек зрения не только не разрешает, но еще более запутывает вопрос,

потому что она возводит в принцип то, что является основной ошибкой в самой постановке вопроса, породившей обе первые группы теорий. Она исходит из принципиально дуалистического понимания самого развития. Развитие есть не единый процесс, а есть развитие как созревание и есть развитие как обучение. Но все же эта новая теория подвигает нас вперед по сравнению с двумя предыдущими в трех отношениях.

1. Для того чтобы объединение двух противоположных точек зрения сделалось возможным, мы необходимо должны прибегнуть к допущению, что между обоими видами развития—созреванием и обучением—должна существовать взаимная зависимость. Это допущение Коффка и включает в свою теорию. На основе ряда фактов он устанавливает, что само созревание зависит от функционирования органа и следовательно от совершенствования его функции в процессе обучения. И обратно, самый процесс созревания движет вперед обучение, раскрывая перед ним новые и новые возможности. Обучение как-то влияет на созревание, а созревание как-то влияет на обучение. Но это «как-то» остается совершенно нерасшифрованным в этой теории, которая не идет дальше этого общего признания. Вместо того чтобы сделать это «как» предметом исследования, она довольствуется постулатом наличия взаимозависимости между обоими процессами.

2. Третья теория вводит и новое понимание самого процесса обучения. В то время как для Торндайка обучение представляет собой неосмысленный механистический процесс, приводящий путем проб и ошибок к удачным результатам, для структурной психологии процесс обучения есть возникновение новых структур и усовершенствование старых. Так как процесс структурообразования признается первичным, возникающим не в результате выучки, а являющимся предпосылкой всякого обучения, это последнее с самого начала приобретает в новой теории осмысленный структурный характер. Основным свойством всякой структуры является ее независимость от образующего ее элемента, от конкретного материала, на котором она образована, и возможность ее переноса на любой другой материал. Если ребенок в процессе обучения образует какую-либо структуру, усваивает какую-нибудь операцию, то этим самым мы открыли в его развитии возможность не только воспроизводить данную структуру, но дали ему гораздо большие возможности и в области других структур. Мы обучили ребенка на пфенниг, а он развился на марку. Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии. В этом и заключается самый положительный момент новой теории, которая научает нас видеть разницу между таким обучением, которое дает столько, сколько дает, и между таким, которое дает больше, чем оно дает непосредственно. Если мы научимся писать на пишущей машинке, то в общей структуре нашего сознания может ничего не измениться. Но если мы научимся, скажем, новому методу мышления, новому типу структур, то это даст нам возможность не только выполнять ту самую деятельность, которая была предметом непосредственного обучения, но даст во много раз больше,—даст возможность выйти

далеко за пределы тех непосредственных результатов, к которым привело обучение.

3. Третий момент непосредственно связан с только что указанным и непосредственно вытекает из него. Он касается проблемы последовательности, связывающей обучение и развитие. Вопрос о временных отношениях между обучением и развитием уже существенным образом разделяет первые две теории и третью.

В вопросе о временных отношениях между обучением и развитием первая теория, как мы видели, занимает совершенно определенную позицию: обучение идет в хвосте за развитием, раньше развитие, а потом обучение. С точки зрения второй теории вопрос о последовательности обоих процессов вообще не может встать, так как оба процесса отождествляются и сливаются друг с другом. Но все же практически эта теория всегда исходит из того предположения, что обучение и развитие протекают как два параллельных процесса синхронично или синхронно, совпадая во времени; что развитие следует шаг за шагом за обучением, как тень за отбрасывающим ее предметом. Третья теория сохраняет конечно в себе, поскольку она объединяет обе эти точки зрения и различает созревание и обучение, оба эти представления о временной связи обучения и развития. Но она дополняет их и чем-то существенно новым. Это существенно новое вытекает из того, о чем мы говорили прежде—из понимания обучения как структурного и осмысленного процесса. Обучение, как мы видели, может дать в развитии больше, чем то, что содержится в его непосредственных результатах. Приложенное к одной точке в сфере детской мысли, оно видоизменяет и перестраивает и многие другие точки. Оно может иметь в развитии отдаленные, а не только ближайшие последствия. Следовательно обучение может итти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может итти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования. Это бесконечно важно, это бесконечно ценно. Это одно искупает многие недостатки этой эклектической теории, которая признает одинаково возможными и важными все три логически мыслимых вида последовательности, связывающих оба процесса.

Первая теория, которая разрывает обучение и развитие, вторая теория, которая их отождествляет,—обе, несмотря на свою противоположность, приходят к одному и тому же выводу: обучение ничего не меняет в развитии. Третья теория приводит нас к совершенно новой проблеме, которая представляется особенно важной с точки зрения развиваемой нами гипотезы.

Эта проблема новая, но, в сущности говоря, она представляет собой возвращение на новом историческом этапе развития науки к очень старой проблеме, почти забытой сейчас. Конечно это возвращение не означает воскрешения старых и давно доказавших свою несостоятельность учений. Но, как это часто бывает в истории научной мысли, которая развивается диалектически, пересмотр какой-либо теории с точки зрения наибольшей высоты, которой достигла наука в момент пересмотра, приводит к восстановлению некоторых правильных положений, содержавшихся в теориях еще более ранних, чем та, которая пересматривается.

Мы имеем в виду старое учение о формальной дисциплине, которая обычно связывается с именем Гербарта. В понятии о формальной дисциплине, как известно, содержится представление о том, что существуют такие предметы преподавания, которые дают не только знания и навыки, содержащиеся в самом предмете, но развивают и общие умственные способности ребенка. С этой точки зрения различались предметы, более и менее важные с точки зрения формальных дисциплин. Эта сама по себе прогрессивная мысль привела на практике в педагогике к самым реакционным формам обучения, прямым воплощением которых явились немецкая и русская классическая гимназия. Если в этих школах огромное внимание уделялось изучению латинского и греческого языков, это делалось не потому, чтобы это признавалось жизненно важным, а потому, что считалось, что изучение этих предметов в силу их значения как формальных дисциплин способствует общему умственному развитию ребенка. Такое же значение в реальных училищах придавалось математике. Считалось, что математика дает такое же развитие умственных способностей, нужных в области реальных дисциплин, как древние языки—в области гуманитарных наук.

Отчасти неразработанность самой теории формальных дисциплин, а главным образом несоответствие ее практического осуществления задачам новейшей буржуазной педагогики, привели к разгрому всего учения о формальной дисциплине в теории и практике. Идеологом здесь выступил Торндайк, который в ряде исследований пытался показать, что формальная дисциплина есть миф, легенда, что обучение не имеет никаких отдаленных влияний, никаких отдаленных последствий для развития. Торндайк приходит в результате этого исследования к полному отрицанию самого существования тех зависимостей между обучением и развитием, которые верно предчувствовала, но в высшей степени каррикатурно изобразила теория формальной дисциплины. Но положения Торндайка убедительны только в той мере, в которой они касаются каррикатурных преувеличений и искажений этого учения. Ядра его они не затрагивают и тем более не уничтожают. Неубедительность доводов Торндайка проистекает из того, что он не сумел подняться над той ложной постановкой вопроса, которая содержится в учении гербартианцев. Он старался их победить, ставши на ту же самую позицию и их же собственным оружием, поэтому он опроверг не самую идею, лежащую в ядре этого старого учения, а только шелуху, обволакивавшую это ядро.

В самом деле теоретически Торндайк ставит вопрос о формальной дисциплине с точки зрения влияния в обучении всего на все. Он спрашивает: может ли изучение таблицы умножения повлиять на правильный выбор при заключении брака или на развитие способности к лучшему пониманию анекдотов. Давая отрицательный ответ на этот вопрос, Торндайк не доказывает ничего больше, кроме того, что было известно и наперед, именно, что в обучении и развитии все не может влиять на все, что влияния не могут быть универсальными и связывать любые, бессмысленно объединенные пункты развития и обучения, которые не имеют между собой ничего общего по своей психо-

логической природе. Поэтому он абсолютно неправ, когда он из того верного положения, что все не может влиять на все, делает вывод, что ничто не может влиять ни на что. Он доказал только, что обучение, затрагивающее функции, не имеющие ничего общего с функциями, заинтересованными совершенно в других видах деятельности и мышления и не стоящие к ним ни в каком осмысленном отношении, не может оказать какого-нибудь влияния на эти другие виды деятельности, связанные с совершенно разнородными функциями. Это—непреложно. Но остается совершенно открытым вопрос о том, не затрагивают ли различные предметы обучения хотя бы в некоторой части тождественные, родственные или хотя бы близкие по своей психологической природе функции и не может ли тогда обучение одному какому-нибудь предмету оказать свое влияние, облегчающее или способствующее развитию определенной системы функций и тем самым изучению другого предмета, который опирается на родственные или близкие первым психологические процессы. Таким образом положение Торндайка, отрицающее самую идею формальной дисциплины, сохраняет свою силу исключительно в пределах бессмысленного сочетания любых функций друг с другом,—функций, участвующих в изучении таблицы умножения, в брачном выборе и в понимании анекдота.

Спрашивается, что же дает право Торндайку распространить свои выводы, действительные только для бессмысленных сочетаний, на всю область обучения и развития ребенка? Почему из того факта, что все не может влиять на все, он делает вывод, что ничто не влияет ни на что? Это происходит в силу общей теоретической концепции Торндайка, согласно которой других сочетаний деятельности сознания, кроме бессмысленных, вообще не существует. Все обучение Торндайк сводит, как и развитие, к механическому образованию ассоциативных связей. Следовательно все деятельности сознания связаны между собой единообразно, одним способом: усвоение таблицы умножения с пониманием анекдота так же, как и образование алгебраических понятий с пониманием законов физики. Но мы знаем, что это не так, что в деятельности сознания господствуют структурные, осмысленные связи и отношения и что наличие бессмысленных связей является скорее исключением, чем правилом. Стоит только принять этот бесспорный для современной психологии взгляд, и все громы и молнии торндайковой критики, которые он пытался обрушить на учение о формальной дисциплине, падают на его собственную теорию. Коффка потому и должен был, сам не сознавая того, возвратиться в известном смысле к признанию идеи формальной дисциплины, что он является представителем структурной психологии, отрицающей в корне ассоционную концепцию обучения и умственного развития ребенка.

Но второй ошибочный момент критики теории формальной дисциплины прошел и мимо Коффка. Он заключается в том, что для опровержения гербартианской концепции Торндайк прибег к экспериментированию над крайне узкими, специализированными и притом элементарнейшими функциями. Он упражнял испытуемого в различении длины линейных отрезков и потом изучал, как это обучение влияет на умение различать величину углов. Само собой разумеется, что ника-

кое влияние не могло быть здесь обнаружено. Это обусловливается двумя причинами. Во-первых, Торндайк обучал своих испытуемых не тому, что является типичным для школьного обучения; ведь никто никогда не утверждал, что обучение езде на велосипеде, плаванию и игре в гольф—этим сложнейшим видам деятельности по сравнению с различением величины углов—может сколько-нибудь значительно повлиять на общее развитие детского ума; это утверждалось только в отношении изучения таких предметов, как арифметика, родной язык и т. д., т. е. сложных предметов, затрагивающих целые, огромные комплексы психических функций. Легко допустить, что если различение длины линий никак непосредственно не влияет на различение углов, то изучение родного языка и связанное с ним общее развитие смысловой стороны речи и понятий может стоять в известной связи с изучением арифметики. Торндайк доказал только, что существует обучение двоякого рода: одно—типичное для всякого специализированного, узкого, чаще встречающегося в профессиональном обучении взрослых образования навыков и тренировки в их применении—и другое обучение, типичное для детского возраста, охватывающее сложные комплексы психических функций, приводящее в движение целые большие области детского мышления и по необходимости затрагивающее в различных своих сторонах и предметах, на которые оно распадается, близкие, родственные или даже тождественные психические процессы. Для первого обучения формальная дисциплина должна явиться скорее исключением, чем правилом; для второго—она повидимому должна оказаться одним из основных его законов.

Далее Торндайк брал, как указано, в качестве предмета обучения деятельности, связанные с самыми низшими, самыми элементарными, самыми простыми по своему строению функциями, в то время как школьное обучение имеет дело с высшими психическими функциями, не только отличающимися более сложной структурой, но представляющими собой, как это выяснено в специальных исследованиях, совершенно новые образования—сложные функциональные системы. В свете того, что нам известно о природе высших психических функций, можно наперед предугадать, что возможность формальной дисциплины в области высших процессов, возникающих в ходе культурного развития ребенка, должна быть принципиально иной, чем в области элементарных процессов. В этом убеждает нас однородность строения и единство происхождения всех высших психических функций, неоднократно раскрытые в экспериментальном исследовании. Мы уже говорили выше, что все высшие функции имеют однородную основу и становятся высшими в силу осознания их и овладения ими. Логическая память, говорили мы, может с таким же правом быть названной произвольной, как произвольное внимание логическим. Прибавим к этому, что обе эти функции в совершенно той же мере могут быть названы абстрактными в отличие от конкретных форм памяти и внимания, в какой мы различаем абстрактное и конкретное мышление. Но концепции Торндайка еще в большей мере, чем идея структурности, чужда идея качественного различения высших и низших процессов. Те и другие он принимает за тождественные по своей

природе и поэтому считает себя в праве вопрос о формальной дисциплине в области школьного обучения, тесно связанного с деятельностью высших функций, решать на примерах обучения, целиком покоящегося на элементарных процессах.

Мы заготовили весь нужный нам теоретический материал и можем сейчас перейти к тому, чтобы попытаться кратко схематически сформулировать решение вопроса, который мы до сих пор рассматривали преимущественно с критической стороны. В развитии этой части нашей гипотезы мы опираемся на четыре ряда исследований, которые согласно приводят нас к единой концепции в проблеме обучения и развития. Укажем с самого начала, что мы исходим из того положения, что процессы обучения и развития представляют собой не два независимых процесса или один и тот же процесс, что между развитием и обучением существуют сложные отношения. Эти сложные отношения мы попытались сделать предметом ряда специальных исследований, результаты которых мы должны изложить для того, чтобы иметь возможность фактического обоснования нашей гипотезы.

Все исследования эти объединены, как сказано, рамками единой проблемы обучения и развития. Их задачей было вскрытие сложных взоимоотношений между обучением и развитием на конкретных участках школьной работы— при обучении детей чтению и письму, грамматике, арифметике, естествознанию, обществоведению. Они охватили ряд вопросов: об особенностях овладения десятичной системой счисления в связи с развитием понятия числа, вопрос об осознании своих математических операций в процессе решения предлагаемых задач, вопрос об особенностях составления и решения задач школьниками I ступени. Они выявили ряд особенностей в развитии устной и письменной речи в первом школьном возрасте, показали ступени в развитии понимания переносных смыслов, дали материал к вопросу о влиянии усвоения грамматических структур на ход психического развития, они пролили свет на вопрос о понимании отношений при прохождении обществоведения и естествознания в школе. Задачей этих исследований было раскрытие и освещение различных сторон проблемы обучения и развития, и каждое из исследований те или иные стороны этого единого вопроса разрешало.

Центральными явились вопросы о степени зрелости тех или иных психических функций к началу обучения и о влиянии обучения на ход их развития, о временном соотношении между обучением и развитием, о сущности и значении зоны ближайшего развития и наконец вопрос о значении обучения тем или иным предметам с точки зрения анализа учения о формальной дисциплине (38).

1. Первая серия наших исследований была посвящена выяснению вопроса о степени зрелости тех психических функций, на которые опирается обучение основным школьным предметам: чтению и письму, арифметике и естествознанию. Все эти исследования согласно показали, что к моменту начала обучения дети, очень успешно его проходящие, не обнаруживают ни малейших признаков зрелости тех психологических предпосылок, которые, согласно первой теории, должны бы предшествовать самому началу обучения. Мы поясним это на примере письменной речи.

Почему письменная речь трудна школьнику и настолько меньше развита у него, чем устная, что различие в речевом возрасте по обоим видам речи достигает на некоторых ступенях обучения 6—8 лет? Это объясняли обычно тем, что письменная речь как новая функция повто-

ряет в своем развитии основные этапы, которые проделала в свое время устная речь, и что следовательно письменная речь восьмилетнего ребенка должна по необходимости напоминать устную речь двухлетнего. Предлагалось даже измерять возраст письменной речи с момента начала обучения и устанавливать параллельное соответствие письменной речи соответствующим возрастам устной.

Но это объяснение явно неудовлетворительно. Нам понятно, почему ребенок двух лет в своей речи пользуется небольшим запасом слов и примитивными синтаксическими структурами. У него еще чрезвычайно бедный словарь и он еще не овладел строением сложного предложения. Но словарь письменной речи у школьника не беднее чем в устной речи, так как это один и тот же словарь. Синтаксис и граматические формы в письменной и устной речи одни и те же. Ребенок уже овладел ими. Следовательно та причина, которая объясняет нам примитивность устной речи в 2 года (бедность словаря и неразвитой синтаксис) перестает действовать в отношении письменной речи школьника, и уже по одному этому аналогия с устной речью оказывается несостоятельной в качестве объяснительного принципа интересующей нас проблемы, огромного отставания письменной речи школьника от его же устной речи.

Исследование показывает, что письменная речь в самых существенных чертах своего развития нисколько не воспроизводит историю устной речи, что сходство обоих процессов скорее внешне симптоматическое, чем сходство по существу. Письменная речь не есть также простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма. В этом случае мы должны были ожидать, что вместе с усвоением механизма письма письменная речь будет так же богата и развита, как устная речь, и будет походить на нее, как перевод на оригинал. Но и это не имеет места в развитии письменной речи.

Письменная речь есть совершенно особая речевая функция, отличающаяся от устной речи не менее, чем внутренняя речь от внешней по своему строению и способу функционирования. Письменная речь, как показывает исследование, требует для своего хотя бы минимального развития высокой ступени абстракции. Это—речь без музической, интонационной, экспрессивной, вообще без всей своей звучащей стороны. Это—речь в мысли, в представлении, но речь, лишенная самого существенного признака устной речи—материального звука.

Уже один этот момент совершенно меняет всю совокупность психологических условий, как она сложилась при устной речи. Ребенок к этому возрасту с помощью звучащей речи достиг уже известной, довольно высокой ступени абстракции по отношению к предметному миру. Теперь ему предъявляется новая задача: он должен абстрагироваться от чувственной стороны самой речи, он должен перейти к отвлеченной речи, к речи, пользующейся не словами, но представлениями слов. В этом отношении письменная речь отличается от устной так же, как отвлеченное мышление от наглядного. Естественно, что уже в силу одного этого письменная речь не может повторять этапы развития устной, не может соответствовать уровню развития устной

речи. Как показывают исследования, именно эта отвлеченность письменной речи, то, что эта речь только мыслится, а не произносится, представляет одну из величайших трудностей, с которой встречается ребенок в процессе овладения письмом. Те, кто продолжает считать одной из главных трудностей недоразвитие мелкой мускулатуры и другие моменты, связанные с техникой писания, видят корни трудности не там, где они действительно заложены и третьестепенное по своему значению принимают за центральное и основное.

Письменная речь,—учит далее исследование,—является более абстрактной, чем устная, еще и в другом отношении. Это—речь без собеседника, совершенно в непривычной для детского разговора ситуации. Ситуация письменной речи есть такая ситуация, в которой тот, к кому обращена речь, или отсутствует вовсе или не находится в контакте с пишущим. Это—речь-монолог, разговор с белым листом бумаги, с воображаемым или только представляемым собеседником, в то время как всякая ситуация устной речи сама по себе, без всяких усилий со стороны ребенка, есть ситуация разговора. Ситуация письменной речи есть ситуация, требующая от ребенка двойной абстракции: от звучащей стороны речи и от собеседника. Исследование показывает, что в этом заключается вторая из основных трудностей, с которыми сталкивается школьник при овладении письменной речью. Естественно, что речь без реального звучания, только представляемая и мыслимая, требующая символизации звуковых символов, т. е. символизации второго порядка, должна быть в той же мере труднее устной речи, в какой алгебра труднее арифметики для ребенка. Письменная речь и есть алгебра речи. Но так же точно, как усвоение алгебры не повторяет изучение арифметики, а представляет собой новый и высший план развития абстрактной математической мысли, которая перестраивает и подымает на высшую ступень прежде сложившееся арифметическое мышление, так точно алгебра речи или письменная речь вводит ребенка в самый высокий абстрактный план речи, перестраивая тем самым и прежде сложившуюся психологическую систему устной речи.

Далее исследование приводит нас к выводу, что мотивы, побуждающие обращаться к письменной речи, еще мало доступны ребенку, начинающему обучаться письму. Между тем мотивация речи, потребность в речи, как и во всяком новом виде деятельности, всегда стоит в начале развития этой деятельности. Мы знаем хорошо из истории развития устной речи, что потребность в речевом общении развивается на всем протяжении младенческого возраста и является одной из важнейших предпосылок для появления первого осмысленного слова. Если эта потребность не созрела, наблюдается и задержка речевого развития. Но к началу школьного обучения потребность в письменной речи является совершенно незрелой у школьника. Можно даже сказать на основании данных исследования, что школьник, приступающий к письму, не только не ощущает потребности в этой новой речевой функции, но он еще в высшей степени смутно представляет себе, для чего вообще эта функция нужна ему.

То, что мотивация предшествует деятельности, верно не только по отношению к онтогенетическому плану, но и по отношению к каждо-

му разговору, к каждой фразе. Каждой фразе, каждому разговору предшествует возникновение мотива речи—ради чего я говорю, из какого источника аффективных побуждений и потребностей питается эта деятельность. Ситуация устной речи каждоминутно создает мотивацию каждого нового изгиба речи, разговора, диалога. Надобность в чем-нибудь и просьба, вопрос и ответ, высказывание и возражение, непонимание и разъяснение и множество других подобных отношений между мотивом и речью положительно целиком определяет ситуацию реально звучащей речи. При устной речи не приходится создавать мотивацию речи. Устная речь в этом смысле регулируется в своем течении динамической ситуацией. Она вытекает целиком из нее и протекает по типу ситуационно-мотивированных и ситуационно-обусловленных процессов. При письменной речи мы вынуждены сами создавать ситуацию, вернее представлять ее в мысли. В известном смысле пользование письменной речью предполагает принципиально иное, чем при устной речи, отношение к ситуации, требует более независимого, более произвольного, более свободного отношения к ней.

Исследование раскрывает далее, в чем заключается это иное отношение к ситуации, которое требуется от ребенка при письменной речи. Его первая особенность состоит в том, что в письменной речи ребенок должен действовать произвольно, что письменная речь произвольнее устной. Это проходит красной нитью через всю письменную речь снизу и доверху. Уже звуковая форма слова, которая в устной речи произносится автоматически, без расчленения на отдельные звуки, требует при письме бухштабирования, расчленения. Ребенок, произнося любое слово, не отдает себе сознательно отчета в том, какие звуки он произносит и не делает никаких намеренных операций при произношении каждого отдельного звука. В письменной речи, наоборот, он должен осознать звуковую структуру слова, расчленить его и произвольно воссоздать его в письменных знаках. Совершенно аналогично построена и деятельность ребенка при образовании фразы в письме. Он так же произвольно складывает фразы, как произвольно и намеренно воссоздает из отдельных букв звучащее слово. Его синтаксис так же произволен в письменной речи, как и его фонетика. Наконец семантический строй письменной речи так же требует произвольной работы над значениями слов и их развертыванием в известной последовательности, как синтаксис и фонетика. Это проистекает из того, что письменная речь стоит в ином отношении к внутренней речи, чем устная. Если внешняя речь стоит в развитии до внутренней, то письменная стоит после внутренней, предполагая уже ее наличие. Письменная речь, по Джексону и Хэду, есть ключ к внутренней речи. Однако переход от внутренней речи к письменной и требует того, что было нами в ходе исследования названо произвольной семантикой и что можно поставить в связь с произвольной фонетикой письменной речи. Грамматика мысли во внутренней и письменной речи не совпадает, смысловой синтаксис письменной речи совсем иной, чем синтаксис устной и письменной речи. В нем господствуют совершенно другие законы построения целого и смысловых единиц. В известном смысле можно сказать, что синтаксис внутренней речи является прямой

противоположностью по отношению к синтаксису письменной речи. Между этими двумя полюсами стоит синтаксис устной речи.

Внутренняя речь есть максимально свернутая, сокращенная, стенографическая речь. Письменная речь есть максимально развернутая, формально более законченная даже, чем устная. В ней нет эллипса. Внутренняя речь полна ими. Внутренняя речь по своему синтаксическому строению почти исключительно предикативна. Подобно тому как в устной речи наш синтаксис становится предикативным в тех случаях, когда подлежащее и относящиеся к нему части предложения *являются известными собеседникам, внутренняя речь, при которой* подлежащее, ситуация разговора всегда известна самому мыслящему человеку, состоит почти из одних сказуемых. Самим себе мы никогда не должны сообщать, о чем идет речь. Это всегда подразумевается и образует фон сознания. Нам остается только сказать, что отсюда—предикативность внутренней речи. Поэтому внутренняя речь, если бы она даже сделалась слышимой для постороннего человека, осталась бы непонятной никому, кроме самого говорящего, так как никто не знает психического поля, в котором она протекает. Поэтому *внутренняя речь полна идиотизмов. Напротив письменная речь, при которой* ситуация должна быть восстановлена во всех подробностях, чтобы сделаться понятной собеседнику, наиболее развернута и поэтому даже то, что опускается при устной речи, необходимо должно быть упомянуто в письменной. Это—речь, ориентированная на максимальную понятность для другого. В ней надо все досказать до конца. Переход от максимально свернутой внутренней речи, речи для себя, в максимально развернутую письменную речь, речь для другого, и требует от ребенка сложнейших операций произвольного построения *смысловой ткани.*

Вторая особенность письменной речи тесно связана с ее произвольностью; *это есть большая сознательность письменной речи по сравнению с устной.* Еще Вундт указывал на большую намеренность и сознательность письменной речи, как на черты капитальной важности, отличающие ее от устной речи. «Существенная разница,—говорит Вундт,—между развитием языка и развитием письма только та, что последним почти с самого начала управляет сознание и намерение, а потому здесь легко может явиться совершенно произвольная система знаков, как например в клинообразном письме, тогда как процесс, изменяющий язык и его элементы, всегда остается бессознательным».

В нашем исследовании и удалось установить в отношении онтогенезиса письменной речи то, в чем Вундт видел самую существенную особенность филогенетического развития письма. Сознание и намерение также с самого начала управляют письменной речью ребенка. Знаки письменной речи и употребление их усваиваются ребенком сознательно и произвольно в отличие от бессознательного употребления и усвоения всей звучащей стороны речи. Письменная речь заставляет *ребенка действовать более интеллектуально. Она заставляет* более осознавать самый процесс говорения. Сами мотивы письменной *речи более абстрактны, более интеллектуалистичны, отдаленнее от* потребности.

Если подвести итог этому краткому изложению результатов исследований по психологии письменной речи, можно сказать, что письменная речь и есть совершенно иной, с точки зрения психологической природы образующих ее функций, процесс, чем устная. Она есть алгебра речи, наиболее трудная и сложная форма намеренной и сознательной речевой деятельности. Этот вывод позволяет нам сделать два могущих нас интересовать заключения: 1) мы находим в нем объяснение того, почему у школьника имеет место такое резкое расхождение между его устной и письменной речью: это расхождение определяется и измеряется расхождением в уровнях развития спонтанной, непроизвольной и неосознанной деятельности, с одной стороны, и абстрактной, произвольной и осознанной деятельности — с другой; 2) по интересующему нас вопросу относительно зрелости функций, связанных с письменной речью к моменту начала обучения письменной речи, мы узнаем с первого взгляда удивительную вещь: к моменту начала обучения письменной речи все основные психические функции, лежащие в ее основе, не закончили еще и даже еще не начали настоящего процесса своего развития; обучение опирается на незрелые, только начинающие первый и основной цикл своего развития психические процессы.

Этот факт подтверждается и другими исследованиями: обучение арифметике, грамматике, естествознанию и т. д. не начинается в тот момент, когда соответствующие функции оказываются уже зрелыми. Наоборот, незрелость функций к моменту начала обучения является общим и основным законом, к которому единодушно приводят исследования во всех областях школьного преподавания. В наиболее чистом виде выступает эта незрелость при анализе психологии грамматического обучения в силу некоторых его особенностей. Поэтому мы и остановимся только в заключение на этом вопросе, не касаясь других школьных предметов, как арифметика и т. д., и откладывая до следующей главы рассмотрение обучения, связанного с приобретением научных понятий, как прямого предмета настоящего исследования.

Вопрос об обучении грамматике является одним из самых сложных вопросов с методической и психологической точки зрения, так как грамматика является таким специфическим предметом, который, казалось бы, мало нужен, мало полезен для ребенка. Арифметика дает ребенку новые умения. Ребенок, не умевший складывать или делить, благодаря знанию арифметики научается делать это. Но грамматика, казалось бы, никаких новых умений не дает ребенку. Ребенок уже до того, как он попал в школу, умеет склонять и спрягать. Чему же новому его учит грамматика? Как известно, на основе этого суждения возникла мысль, которая лежит в основе аграмматического движения и которая заключается в том, что грамматика должна быть удалена из системы школьных предметов за ненужностью, ибо она не дает новых умений в области речи, которыми ребенок не обладал бы раньше. Между тем анализ грамматического обучения, как и анализ письменной речи, показывает, какое огромное значение имеет грамматика в смысле общего развития детской мысли.

Сущность заключается в том, что ребенок конечно умеет склонять и спрягать задолго до школы. Задолго до школы он практически владеет всей грамматикой родного языка. Он склоняет и спрягает, но он не знает, что он склоняет и спрягает. Эта деятельность усвоена им чисто структурно, подобно фонетическому составу слов. Если попросить в опытах ребенка раннего возраста произвести какое-нибудь сочетание звуков, например «ск», он этого не сделает, так как такая произвольная артикуляция представляется для него трудной, но в слове «Москва» он произносит эти же звуки непроизвольно и свободно. Внутри определенной структуры они возникают сами собой в детской речи. Вне ее эти же самые звуки не даются ребенку. Таким образом ребенок умеет произносить какой-нибудь звук, но он не умеет произносить его произвольно. Это есть центральный факт, который относится и ко всем остальным речевым операциям ребенка. Это основной факт, с которым мы сталкиваемся на пороге школьного возраста.

Значит ребенок владеет известными умениями в области речи, но он не знает, что он ими владеет. Эти операции неосознанны. Это *сказывается в том, что он владеет ими спонтанно, в определенной* ситуации, автоматически, т. е. владеет ими тогда, когда ситуация в каких-то своих больших структурах вызывает его на проявление этих умений, но вне определенной структуры—произвольно, сознательно и намеренно—ребенок не умеет сделать того, что умеет делать непроизвольно. Он ограничен, следовательно, в пользовании своим умением.

Неосознанность и непроизвольность снова оказываются двумя частями единого целого. Это относится всецело и к грамматическим навыкам ребенка, к его склонениям и спряжениям. Ребенок употребляет верный падеж и верную глагольную форму в структуре определенной фразы, но он не отдает себе отчета в том, сколько существует таких форм, он не в состоянии просклонять слова или проспрягать глагол. Ребенок дошкольного возраста владеет уже всеми основными грамматическими и синтаксическими формами. Ребенок в школе за время обучения родному языку не приобретает существенно новых навыков грамматических и синтаксических форм и структур. *С этой точки зрения обучение грамматике является* действительно бесполезным делом. Но ребенок научается в школе, и в частности благодаря письменной речи и благодаря грамматике, осознавать, что он делает, и следовательно произвольно оперировать своими собственными умениями. Самое его умение переводится из бессознательного, автоматического плана в план произвольный, намеренный и сознательный.

После того, что мы знаем уже о сознательном и произвольном характере письменной речи, мы без всяких пояснений можем заключить, какое первостепенное значение для овладения письменной речью имеет это осознание собственной речи и овладение ею. Можно прямо сказать, что без развития обоих этих моментов письменная речь вообще невозможна. Как в письменной речи ребенок впервые осознает, что если он говорит «Москва», то в этом слове содержатся звуки М-о-с-к-в-а, т. е. осознает свою собственную звуковую деятельность

и научается произвольно произносить каждый отдельный элемент звуковой структуры, так точно, когда ребенок научается писать, он начинает произвольно делать то же самое, что он прежде непроизвольно делал в области устной речи. Таким образом и грамматика и письмо дают ребенку возможность подняться на высшую ступень в развитии речи.

Мы рассмотрели только два предмета—письмо и грамматику, но мы могли бы привести результат исследования и по всем остальным основным школьным предметам, которые показали бы то же самое: незрелость мысли к началу обучения. Но мы могли бы сейчас сделать и более содержательный вывод из наших исследований. Мы видим, что все школьное обучение, если взять его психологическую сторону, все время вращается вокруг оси основных новообразований школьного возраста: осознания и овладения. Мы могли бы установить, что самые различные предметы обучения имеют как бы общую основу в психологии ребенка и что эта общая основа развивается и вызревает как основное новообразование школьного возраста в ходе и в процессе самого обучения, а не завершает цикл своего развития к его началу. Развитие психологической основы обучения основным предметам не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе его поступательного движения.

2. Вторая серия наших исследований была посвящена выяснению следующего вопроса—о временном соотношении процессов обучения и развития их психологической основы. Исследования показали, что обучение всегда идет впереди развития. Ребенок раньше овладевает известными навыками по данному предмету, чем сознательно и произвольно научается применять их. Исследование показывает, что всегда существуют расхождения и никогда не обнаруживается параллелизм между ходом школьного обучения и развитием соответствующих функций.

Учебный процесс имеет свою последовательность, свою логику, свою сложную организацию. Он протекает в форме уроков или экскурсий. Сегодня в классе—одни уроки, завтра будут другие. В первом семестре прошли одно, во втором семестре пройдут другое. Он регулируется программой и расписанием. Было бы величайшей ошибкой предполагать, что эти внешние законы строения учебного процесса совершенно совпадают с внутренними законами строения тех процессов развития, которые вызываются к жизни обучением. Было бы неверно думать, что если в этом семестре ученик прошел по арифметике нечто, следовательно во внутреннем семестре своего развития сделал совершенно такие же успехи. Если попытаться символически изобразить последовательность учебного процесса в виде кривой и сделать то же по отношению к кривой развития психических функций, непосредственно участвующих в обучении, как это мы и попытались сделать в наших опытах, то обе эти кривые никогда не совпадут, но обнаружат очень сложные соотношения.

Обычно начинают учить сложению до деления. Есть какая-то внутренняя последовательность в изложении всех арифметических знаний и сведений. Но с точки зрения развития отдельные моменты,

отдельные звенья этого процесса могут быть совершенно различной ценности. Может оказаться, что первое, второе, третье, четвертое звено в ходе арифметического обучения по своему значению для развития арифметического мышления несущественны и что только какое-то пятое звено оказалось решительным для развития. Кривая развития здесь резко поднялась вверх и может быть забежала вперед по сравнению с целым рядом последующих звеньев процесса обучения, которые уже будут усвоены совершенно иначе, чем предшествующие. В этом пункте обучения—в развитии совершился перелом. Ребенок что-то окончательно понял, он усвоил что-то самое существенное, в его «ага-переживании» прояснился общий принцип. Он конечно должен усвоить и последующие звения программы, но они уже фактически содержатся в том, что он усвоил сейчас. В каждом предмете есть свои существенные моменты, свои конституирующие понятия. Если бы ход развития совершенно совпадал с ходом обучения, то каждый момент обучения имел бы одинаковое значение для развития, обе кривые совпадали бы. Каждый пункт кривой обучения имел бы свое зеркальное отражение в кривой развития. Исследование показывает обратное: в обучении и в развитии есть свои узловые моменты, которые господствуют над целым рядом предшествующих и последующих. Эти узловые переломные пункты не совпадают на обеих кривых, но обнаруживают сложнейшие внутренние взаимоотношения, которые только возможны в силу факта их несовпадения. Если бы обе кривые слились в одну, никакие вообще отношения между обучением и развитием были бы невозможны.

Развитие совершается другими темпами, если можно так выразиться, чем обучение. Здесь имеет место то, что обнаруживается всегда и неизменно при установлении в научном исследовании отношений между двумя связанными между собой процессами, каждый из которых измеряется своей собственной мерой. Развитие осознания и произвольности не может совпадать по своему ритму с ритмом программы по грамматике. Даже самое грубое—сроки—не могут совпадать в одном и в другом случае. Даже наперед нельзя допустить, чтобы срок овладения программой для усвоения склонения имен существительных совпадал со сроком, необходимым для внутреннего развития осознания собственной речи и овладения ею в какой-то определенной части этого процесса. Развитие не подчиняется школьной программе, оно имеет свою внутреннюю логику. Никто не показал, что каждый урок арифметики может соответствовать каждому шагу в развитии, скажем, произвольного внимания, хотя в общем обучение арифметике несомненно существенно влияет на переход внимания из области низших в область высших психических функций. Было бы чудом, если бы существовало полное соответствие между одним и другим процессом. Исследование показывает обратное,—то, что оба процесса являются в известном смысле несоизмеримыми в прямом смысле этого слова. Ведь ребенка не учат в школе десятичной системе, как таковой. Его учат записывать числа, складывать, умножать, решать примеры и задачи, а в результате всего этого у него развивается какое-то общее понятие о десятичной системе.

Общий итог этой второй серии наших исследований может быть сформулирован в следующем виде: в момент усвоения какой-либо арифметической операции, какого-либо научного понятия развитие этой операции и этого понятия не заканчивается, а только начинается, кривая развития не совпадает с кривой прохождения школьной программы; при этом обучение оказывается в основном идущим впереди развития.

3. Третья серия наших исследований была посвящена выяснению вопроса, сходного с проблемой Торндайка, в его экспериментальных исследованиях, которые имели целью опровержение теории формальной дисциплины. Но только мы экспериментировали в области высших, а не элементарных функций и в области школьного обучения, а не обучения таким вещам, как различие линейных отрезков и величины углов. Проще говоря, мы перенесли эксперимент в ту область, где можно было ожидать осмысленной связи между предметами обучения и между участвующими в них функциями.

Исследования показали, что различные предметы школьного преподавания взаимодействуют в ходе развития ребенка. Развитие совершается гораздо более слитно, чем это можно было бы предположить на основании опытов Торндайка, в свете которых развитие приобретает атомистический характер. Опыты Торндайка показали, что развитие каждого частичного знания и умения состоит в образовании независимой цепи ассоциаций, которая никак не может облегчать возникновение других ассоциативных цепей. Все развитие оказалось независимым, изолированным и самостоятельным и совершенно одинаково происходящим по законам ассоциации. Наши исследования показали, что умственное развитие ребенка не распределено и не совершается по предметной системе. Дело не происходит так, что арифметика развивает изолированно и независимо одни функции, а письменная речь другие. У различных предметов оказывается часто в некоторой части общая психологическая основа. Осознание и овладение выступают на первый план в развитии одинаково при обучении грамматике и письменной речи. С ними же мы встретились бы при обучении арифметике, и они же станут в центр нашего внимания при анализе научных понятий. Абстрактное мышление ребенка развивается на всех уроках, и развитие его вовсе не распадается на отдельные русла соответственно всем предметам, на которые распадается школьное обучение.

Мы могли бы сказать так: есть процесс обучения; он имеет свою внутреннюю структуру, свою последовательность, свою логику развертывания; и внутри, в голове каждого отдельного ученика, который обучается, есть как будто внутренняя подземная сеть процессов, которые вызываются к жизни и движутся в ходе школьного обучения, но которые имеют свою логику развития. Одной из основных задач психологии школьного обучения и является вскрытие этой внутренней логики, внутреннего хода процессов развития, вызываемых к жизни тем или иным ходом обучения. Эксперимент с несомненностью устанавливает три факта: а) значительную общность психологической основы обучения различным предметам, которая уже сама по себе обес-

печивает возможность влияния одного предмета на другой,—следовательно формальную дисциплину любого предмета; б) обратное влияние обучения на развитие высших психических функций, которое выходит далеко за пределы специального содержания и материала данного предмета и следовательно снова говорит о наличии формальной дисциплины, разной для разных предметов, но, как правило, присущей всем им; ребенок, пришедший к осознанию в области падежей, овладел тем самым такой структурой, которая в его мышлении переносится и на другие области, непосредственно не связанные с падежами и даже с грамматикой в целом; в) взаимозависимость и взаимосвязь отдельных психических функций, преимущественно затрагиваемых при прохождении того или иного предмета; так развитие произвольного внимания и логической памяти, отвлеченного мышления и научного воображения, благодаря общей для всех психических функций высшего типа основе, совершается как единый сложный процесс; этой общей основой всех высших психических функций, развитие которых составляет основное новообразование школьного возраста, является осознание и овладение.

4. Четвертая серия наших исследований была посвящена новому для современной психологии вопросу, который, по нашему мнению, имеет центральное значение для всей проблемы обучения и развития в школьном возрасте.

Психологические исследования, связанные с проблемой обучения, ограничивались обычно установлением уровня умственного развития ребенка. Но определять состояние развития ребенка с помощью одного этого уровня представляется недостаточным. Как определяется обычно этот уровень? Средством для его определения служат тесты, т. е. задачи, самостоятельно решаемые ребенком. С их помощью мы узнаем, что ребенок умеет и знает на сегодняшний день, так как во внимание принимаются только самостоятельно решенные ребенком задачи: очевидно, что с помощью этого метода мы можем установить только, что у ребенка уже созрело на сегодняшний день. Мы определяем только уровень его актуального развития. Но состояние развития никогда не определяется только его созревшей частью. Как садовник, желающий определить состояние своего сада, будет неправ, если вздумает оценивать его только по созревшим и принесшим плоды яблоням, а должен учесть и созревающие деревья, так и психолог неизбежно должен при оценке состояния развития учитывать не только созревшие, но и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития. Как это сделать?

При определении уровня актуального развития применяются тесты, требующие самостоятельного решения и показательные только в отношении уже сложившихся и созревших функций. Но попробуем применить новый методический прием. Допустим, что мы определили умственный возраст двух детей, который оказался равным восьми годам. Если не остановиться на этом, а попытаться выяснить, как решают оба ребенка тесты, предназначенные для следующих возрастов, которые они не в состоянии решить самостоятельно,—если притти им на помощь путем показа, наводящего вопроса, начала решения и т.д.,

то окажется, что один из них с помощью, в сотрудничестве, по указанию решает тесты до 12, другой—до 9 лет. Это расхождение между умственным возрастом или уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и между уровнем, которого достигает ребенок при решении задач несамостоятельно, а в сотрудничестве—и определяет зону ближайшего развития ребенка. В нашем примере эта зона для одного ребенка выражается цифрой 4, для другого—1. *Можем ли мы считать, что оба ребенка стоят* на одинаковом уровне ума, что состояние их развития совпадает? Очевидно нет. Как показывает исследование, между этими детьми в школе окажется гораздо больше различий, обусловленных расхождением их зон ближайшего развития, чем сходства, порожденного одинаковым уровнем их актуального развития. Это скажется в первую очередь в динамике их умственного развития в ходе обучения и в их относительной успешности. Исследование показывает, что зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности, чем актуальный уровень их развития.

Для объяснения этого факта, установленного в исследовании, мы можем сослаться на общеизвестное и бесспорное положение, которое гласит, что в сотрудничестве, под руководством, с помощью ребенок всегда может сделать больше и решить труднейшие задачи, чем самостоятельно. В данном случае мы имеем только частный случай этого общего положения. Но объяснение должно пойти дальше, оно должно вскрыть причины, лежащие в основе этого явления. В старой психологии и в житейском сознании укоренился взгляд на подражание как на чисто механическую деятельность. С этой точки зрения несамостоятельное решение считается обычно не показательным, не симптоматическим для развития собственного интеллекта ребенка. Считается, что подражать можно всему, чему угодно. То, что я способен сделать по подражанию, ничего еще не говорит о моем собственном уме и следовательно никак не может характеризовать состояние его развития. Но этот взгляд насквозь ложный.

Можно считать установленным в современной психологии подражания, что подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей. Так, если я не умею играть в шахматы, то если даже самый лучший шахматист покажет мне, как надо выиграть партию, я не сумею этого сделать. Если я знаю арифметику, но затрудняюсь при решении какой-либо сложной задачи, показ решения сейчас же должен привести и к моему собственному решению, но если я не знаю высшей математики, то показ решения диференциального уравнения не подвинет моей собственной мысли в этом направлении ни на один шаг. Чтобы подражать, надо иметь какую-то возможность перехода от того, что я умею, к тому, чего я не умею.

Мы можем таким образом ввести новое и существенное дополнение к тому, что сказано раньше о работе в сотрудничестве и подражании. Мы говорили, что в сотрудничестве ребенок может сделать всегда больше, чем самостоятельно. Но мы должны прибавить: не бесконеч-

но больше, а только в известных пределах, строго определяемых состоянием его развития и его интеллектуальными возможностями. В сотрудничестве ребенок оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе, он подымается выше по уровню интеллектуальных трудностей, разрешаемых им, но всегда существует определенная, строго закономерная дистанция, которая определяет расхождение его ума при самостоятельной работе и при работе в сотрудничестве. Наши исследования показали, что с помощью подражания ребенок не решает все вообще тесты, оставшиеся нерешенными. Он доходит до известной границы, различной для различных детей. В нашем примере для одного ребенка эта граница лежала очень низко и отстояла всего на 1 год от уровня его развития. У другого ребенка она отстояла на 4 года. Если бы подражать можно было всему, чему угодно, независимо от состояния развития, то оба ребенка с одинаковой легкостью решили бы все тесты, рассчитанные на все детские возрасты. На самом деле не только это не имеет места, но оказывается, что и в сотрудничестве ребенок легче решает ближайшие к его уровню развития задачи, далее трудность решения нарастает и наконец становится непреодолимой даже для решения в сотрудничестве. Большая или меньшая возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому что он умеет делать в сотрудничестве, и оказывается самым чувствительным симптомом, характеризующим динамику развития и успешности ребенка. Она вполне совпадает с его зоной ближайшего развития.

Уже Кёлер в своих известных опытах над шимпанзе столкнулся с этой проблемой. Умеют ли животные подражать интеллектуальным действиям других животных? Не являются ли разумные целесообразные операции обезьян просто усвоенными по подражанию решениями задач, которые сами по себе совершенно недоступны интеллекту этих животных. Опыты показали, что подражание животного строго ограничено его собственными интеллектуальными возможностями. Иначе говоря, обезьяна (шимпанзе) может по подражанию осмысленно выполнить только то, что она способна выполнить самостоятельно. Подражание не продвигает ее дальше в области ее интеллектуальных способностей. Правда, обезьяну можно путем дрессуры научить выполнять и неизмеримо более сложные операции, до которых она никогда не дошла бы собственным умом. Но в этом случае операция выполнялась бы просто автоматически и механически как бессмысленный навык, а не как разумное и осмысленное решение. Зоопсихология установила ряд симптомов, которые позволяют отличить интеллектуальное, осмысленное подражание от автоматической копировки. В первом случае решение усваивается сразу, раз и навсегда, не требует повторений, кривая ошибок круто и сразу падает от 100 % до 0, *решение явно обнаруживает все основные признаки*, свойственные самостоятельному, интеллектуальному решению обезьяны: оно совершается с помощью схватывания структуры поля и отношений между предметами. При дрессировке усваивание происходит путем проб и ошибок; кривая ошибочных решений падает медленно и постепенно, усвоение требует многократных повторений, процесс выучки не обна-

руживает никакой осмысленности, никакого понимания структурных отношений, он совершается слепо и не структурно.

Этот факт имеет фундаментальное значение для всей психологии обучения животных и человека. Замечательно то, что во всех трех теориях обучения, которые мы рассмотрели в настоящей главе, не делается никакого принципиального отличия между обучением животных и человека. Все три теории применяют один и тот же объяснительный принцип к дрессуре и обучению. Но уже из приведенного выше факта ясно, в чем заключается коренное и принципиальное различие между ними. Животное, даже самое умное, не способно к развитию своих интеллектуальных способностей путем подражания или обучения. Оно не может усвоить ничего принципиально нового по сравнению с тем, чем оно уже обладает. Оно способно только к выучке путем дрессировки. В этом смысле можно сказать, что животное вообще не обучаемо, если обучение понимать в специфическом для человека смысле.

Наоборот, у ребенка развитие из сотрудничества путем подражания, которое является источником возникновения всех специфически человеческих свойств сознания, развитие из обучения является основным фактом. Таким образом центральным для всей психологии обучения моментом и является возможность в сотрудничестве подыматься на высшую ступень интеллектуальных возможностей, возможность перехода от того, что ребенок умеет, к тому, чего он не умеет с помощью подражания. На этом основано все значение обучения для развития, а это собственное и составляет содержание понятия зоны ближайшего развития. Подражание, если понимать его в широком смысле, является главной формой, в которой осуществляется влияние обучения на развитие. Обучение речи, обучение в школе в огромной степени строится на подражании. Ведь в школе ребенок обучается не тому, что он умеет делать самостоятельно, но тому, чего он еще делать не умеет, но что оказывается для него доступным в сотрудничестве с учителем и под его руководством. Основное в обучении именно то, что ребенок обучается новому. Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область доступных ребенку переходов, и оказывается самым определяющим моментом в отношении обучения и развития.

Исследование с несомненностью показывает, что то, что лежит в зоне ближайшего развития в одной стадии данного возраста, реализуется и переходит на уровень актуального развития во второй стадии. Иными словами, то, что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, он сумеет сделать завтра самостоятельно. Поэтому представляется правдоподобной мысль, что обучение и развитие в школе относятся друг к другу, как зона ближайшего развития и уровень актуального развития. Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой. Но обучить ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться. Обучение возможно там, где есть возможность подражания. Значит обучение должно ориентироваться на уже пройденные циклы развития, на низший порог обучения; однако оно опирается не столько на созревшие, сколько на созревающие функции. Оно всегда начинается

с того, что у ребенка еще не созрело. Возможности обучения определяются ближайшим образом зоной его ближайшего развития. Возвращаясь к нашему примеру, мы могли бы сказать, что у двоих детей, взятых в опыте, возможности обучения будут разные, несмотря на то что их умственный возраст одинаков, так как их зона ближайшего развития резко расходится. Упомянутые уже выше исследования показали, что всякий предмет школьного обучения строится всегда на несозревшей еще почве.

Какой отсюда следует сделать вывод? Можно рассуждать так: если письменная речь требует произвольности, абстракции и других несозревших еще у школьника функций, надо отложить обучение ей до того времени, когда эти функции созреют. Но мировой опыт показал, что обучение письму является одним из главнейших предметов школьного обучения в самом начале школы, что оно вызывает к жизни развитие всех тех функций, которые у ребенка еще не созрели. Так что когда мы говорим, что обучение должно опираться на зону ближайшего развития, на несозревшие еще функции, мы не то что прописываем школе новый рецепт, а просто освобождаемся от старого заблуждения, состоявшего в том, что развитие необходимо должно проделать свои циклы, полностью подготовить почву, на которой обучение может строить свое здание. В связи с этим меняется и принципиальный вопрос о педагогических выводах из психологических исследований. Прежде спрашивали: созрел ли уже ребенок для обучения чтению, арифметике и т. д. Вопрос о созревших функциях остается в силе. Мы должны всегда определить низший порог обучения. Но этим дело не исчерпывается: мы должны уметь определить и высший порог обучения. Только в пределах между обоими этими порогами обучение может оказаться плодотворным. Только между ними заключен оптимальный период обучения данному предмету. Педагогика должна ориентироваться *не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития.* Только тогда она сумеет вызвать в процессе обучения к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития.

Поясним это на простом примере. Как известно, во время господства у нас комплексной системы школьного обучения этой системе давались педологические обоснования. Утверждалось, что комплексная система соответствует особенностям детского мышления. Основная ошибка была в том, что принципиальная постановка вопроса была ложная. Она проистекала из того взгляда, что обучение должно ориентироваться на вчерашний день развития, на уже созревшие на сегодня особенности детского мышления. Педологи предлагали закреплять с помощью комплексной системы в развитии ребенка то, что он должен был оставить позади себя, приходя в школу. Они ориентировались на то, что ребенок умеет делать самостоятельно в своем мышлении, и не учитывали возможности его перехода от того, что он умеет—к тому, что он не умеет. Они оценивали состояние развития, как глупый садовник: только по уже созревшим плодам. Они не учитывали того, что обучение должно вести развитие вперед. Они не учитывали зоны ближайшего развития. Они ориентировались на линию наименьшего сопротивления, на слабость ребенка, а не на его силу.

Положение меняется на противоположное, когда мы начинаем понимать, что именно потому, что ребенок, приходящий в школу с созревшими в дошкольном возрасте функциями, обнаруживает тенденцию к таким формам мышления, которые находят себе соответствие в комплексной системе; именно поэтому комплексная система с педологической точки зрения есть не что иное, как перенесение системы обучения, приноровленной к дошкольнику, в школу, закрепление на первых четырех годах школьного обучения слабых сторон дошкольного мышления. Это есть система, которая плетется в хвосте детского развития, вместо того чтобы вести его за собой.

Мы можем теперь, закончив изложение основных исследований, попытаться кратко обобщить то положительное решение вопроса об обучении и развитии, к которому они нас привели.

Мы видели, что обучение и развитие не совпадают непосредственно, а представляют собой два процесса, находящиеся в очень сложных взаимоотношениях. Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. В этом и заключается главнейшая роль обучения в развитии. Этим и отличается обучение ребенка от дрессуры животных. Этим отличается обучение ребенка, целью которого является его всестороннее развитие, от обучения специализированным, техническим уменьям, как писание на пишущей машинке, езда на велосипеде, которые не обнаруживают никакого существенного влияния на развитие. Формальная дисциплина каждого школьного предмета является той сферой, в которой совершается и осуществляется это влияние обучения на развитие. Обучение было бы совершенно не нужно, если бы оно только могло использовать уже созревшее в развитии, если бы оно само не являлось источником развития, источником возникновения нового.

Поэтому обучение оказывается наиболее плодотворным только тогда, когда оно совершается в пределах определенного периода, определяемого зоной ближайшего развития. Этот период называют многие современные педагоги, как Фортуин, Монтессори и др., сензитивным периодом. Как известно, этим именем знаменитый биолог Дефриз обозначил те установленные им экспериментально периоды онтогенетического развития, когда организм оказывается особенно чувствительным к влияниям определенного рода. В этот период определенные влияния оказывают чувствительное воздействие на весь ход развития, вызывая в нем те или другие глубокие изменения. В другие периоды те же самые условия могут оказаться нейтральными или даже оказать обратное действие на ход развития. Сензитивные периоды совпадают вполне с тем, что мы назвали выше оптимальными сроками обучения. Разница заключается только в двух моментах: 1) в том, что мы пытались не только эмпирически, но и экспериментально и теоретически определить природу этих периодов и нашли объяснение специфической чувствительности этих периодов к обучению определенного рода в зоне ближайшего развития, что дало нам возможность разработать метод определения этих периодов; 2) в том, что Монтессори и другие

авторы строят свое учение о сензитивных периодах на прямой биологической аналогии между данными о сензитивных периодах в развитии низших животных, найденными Дефризом, и между такими сложными процессами развития, как развитие письменной речи.

Наши же исследования показали, что мы имеем дело в этих периодах с чисто социальной природой процессов развития высших психологических функций, возникающих из культурного развития ребенка, имеющего своим источником сотрудничество и обучение. Но самые факты, найденные Монтессори, сохраняют всю свою убедительность и всю свою силу. Ей удалось например показать, что при раннем обучении письму в $4^1/_2$—5 лет у детей наблюдается такое плодотворное, богатое, спонтанное использование письменной речи, которое *никогда не наблюдается в последующие возрасты и которое* дало ей повод заключить, что именно в этом возрасте сосредоточены оптимальные сроки обучения письму, его сензитивные периоды. Монтессори назвала обильные и как бы взрывом обнаруживающиеся проявления детской письменной речи в этом возрасте эксплозивным письмом.

То же самое относится ко всякому предмету обучения, который всегда имеет свой сензитивный период. Нам остается только окончательно разъяснить природу этого сензитивного периода. Совершенно понятно с самого начала, что в сензитивный период определенные условия, в частности известного рода обучение, только тогда могут оказать свое влияние на развитие, когда соответствующие циклы развития еще не завершены. Как только они закончены, те же самые ус*ловия могут оказаться уже нейтральными. Если развитие уже ска*зало свое последнее слово в данной области, сензитивный период по отношению к данным условиям уже закончился. Незавершенность определенных процессов развития является необходимым условием для того, чтобы данный период мог оказаться сензитивным по отношению к определенным условиям. Это вполне совпадает с фактическим положением вещей, как оно установлено в наших исследованиях.

Когда мы наблюдаем за ходом развития ребенка в школьном возрасте и за ходом его обучения, мы действительно видим, что всякий предмет обучения всегда требует от ребенка больше, чем он может на сегодняшний день дать, т. е. ребенок в школе ведет деятельность, которая заставляет его подниматься выше самого себя. Это всегда относится к здоровому школьному обучению. Ребенка начинают обучать *письму тогда, когда у него еще нет всех тех функций, которые обеспе*чивают письменную речь. Именно поэтому обучение письменной речи и ведет за собой и вызывает к жизни развитие этих функций. Это фактическое положение вещей имеет место всегда, когда обучение является плодотворным. Неграмотный ребенок в группе грамотных детей будет также отставать в своем развитии и в своей относительной успешности, как грамотный в группе неграмотных, хотя для одного продвижение в развитии и успешности затруднено тем, что обучение для него слишком трудно, а для второго тем, что оно слишком легко. Эти противоположные условия приведут к одинаковому результату: в том и в другом случае обучение совершается вне зоны ближайшего раз-

вития, хотя один раз оно расположено ниже, а другой раз выше ее. Обучать ребенка тому, чему он не способен обучаться, так же бесплодно, как обучать его тому, что он умеет уже самостоятельно делать.

Мы могли бы установить далее и то, в чем заключаются специфические особенности обучения и развития именно в школьном возрасте, ибо обучение и развитие не встречаются в первый раз тогда, когда ребенок приходит в школу. Обучение имеет место на всех ступенях детского развития, но как увидим в следующей главе, на каждой возрастной ступени оно имеет не только специфические формы, но совершенно своеобразное отношение с развитием. Сейчас мы могли бы ограничиться только тем, чтобы обобщить прежде уже приведенные данные исследования. Мы видели на примере письменной речи и грамматики, мы увидим далее на примере научных понятий, что психологическая сторона обучения основным школьным предметам обнаруживает известную общую основу для всех этих предметов в целом. Все основные функции, заинтересованные в школьном обучении и активно участвующие в нем, вращаются вокруг оси основных новообразований школьного возраста: осознанности и произвольности. Эти два момента, как мы показали выше, представляют собой основные отличительные черты всех высших психических функций, складывающихся в этом возрасте. Таким образом мы могли бы заключить, что школьный возраст является оптимальным периодом обучения или сензитивным периодом по отношению к таким предметам, которые в максимальной мере опираются на осознанные и произвольные функции. Тем самым обучение этим предметам обеспечивает наилучшие условия для развития находящихся в зоне ближайшего развития высших психических функций. Обучение потому и может вмешаться в ход развития и оказать свое решительное воздействие, что эти функции еще не созрели к началу школьного возраста и что обучение может известным образом организовать дальнейший процесс их развития и тем самым определить их судьбу.

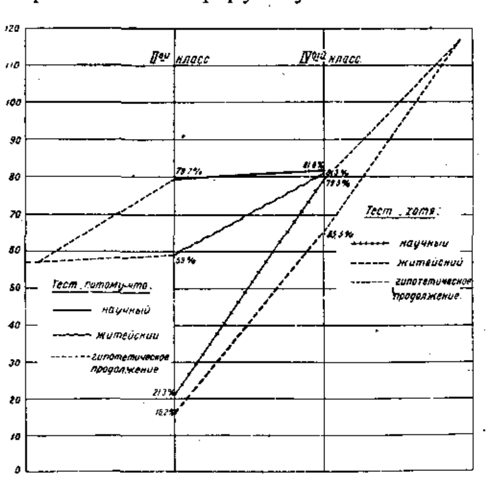
Но то же самое относится всецело и к основной нашей проблеме — к проблеме развития научных понятий в школьном возрасте. Как мы видели уже, особенности этого развития состоят в том, что источником его является школьное обучение. Поэтому проблема обучения и развития является центральным вопросом при анализе происхождения и образования научных понятий.

IV

Начнем с анализа основного факта, установленного в сравнительном исследовании научных и житейских понятий у школьника. Для выяснения своеобразия научных понятий естественно было бы для первого шага в новой области избрать путь сравнительного изучения понятий, приобретенных ребенком в школе с его спонтанными понятиями, путь от известного к неизвестному. Нам известен целый ряд особенностей, обнаруженных при изучении спонтанных понятий школьника. Естественно было желание посмотреть, как обнаруживают-

ся эти же самые особенности в отношении научных понятий. Для этого нужно было дать одинаковые по своей структуре экспериментальные задачи, один раз совершаемые в сфере научных, а другой раз в сфере житейских понятий школьника. Основной факт, к установлению которого приводит исследование, заключается в том, что те и другие понятия, как мы и ожидали наперед, не обнаруживают одинакового уровня своего развития. Установление причинно-следственных отношений и зависимостей, как и отношений последовательности в операциях с научными и житейскими понятиями, оказалось доступным ребенку в разной мере. Сравнительный анализ житейских и научных понятий на одном возрастном этапе показал, что при наличии соответствующих программных моментов в образовательном процессе развитие научных понятий опережает развитие спонтанных. В области научных понятий мы встречаемся с более высоким уровнем мышления, чем в житейских. Кривая решений тестов (окончания фраз, *обрывающихся на словах «потому что» и «хотя»*) *на научные* понятия идет все время выше кривой решений тех же тестов на житейские понятия (черт. 2). Это первый факт, который нуждается в разъяснении.

Чем можно объяснить это повышение уровня решения одной и той же задачи, как только она переносится в сферу научных понятий? Мы должны сразу отбросить с порога первое, само собой напрашивающееся объяснение. Можно было бы подумать, что установление причинно-следственных зависимостей в области научных понятий оказывается более доступным ребенку просто потому, что ему помогают в этом деле школьные знания, а недоступность аналогичных задач в сфере житейских понятий имеет своей причиной недостаток знаний. Но это предположение отпадает само собой с самого начала, если принять во внимание, что основной прием исследования исключал всякую возможность влияния этой причины. Уже Пиаже подбирал так материал в своих тестах, что недостаток знаний никогда не мог мешать ребенку правильно решить соответствующую задачу. Речь шла в опытах Пиаже и наших о таких вещах и отношениях, которые безусловно хорошо известны ребенку. Ребенок должен был заканчивать фразы, взятые из его же повседневной обиходной речи, но только оборванные в середине и требующие дополнения. В спонтан-



Черт. 2. Кривая развития житейских и научных понятий

ной речи ребенка аналогичные целые фразы, правильно построенные, встречаются на каждом шагу. Особенно несостоятельным становится это объяснение, если принять во внимание то обстоятельство, что научные понятия дали более высокую кривую решений. Трудно допустить, чтобы ребенок хуже решал задачу со спонтанными понятиями (велосипедист упал с велосипеда, потому что..., или—корабль с грузом затонул в море, потому что...), чем задачу с научными понятиями, требовавшими установления причинных зависимостей между фактами и понятиями из области обществоведения из-за того, что падение с велосипеда и гибель корабля ему менее известны, чем классовая борьба, эксплоатация и Парижская коммуна. Несомненно, что превосходство опыта и знаний было именно на стороне житейских понятий, и все же операции с ними давались ребенку хуже. Очевидно это объяснение не может удовлетворить нас.

Для того чтобы притти к верному объяснению, постараемся выяснить, почему для ребенка трудно закончить такой тест, как приведенный выше. Нам думается, что на этот вопрос можно дать только один ответ: это для ребенка трудно потому, что эта задача требует от него осознанно и произвольно сделать то, что спонтанно и не произвольно ребенок делает каждый день неоднократно. В определенной ситуации ребенок правильно употребляет слово «потому что». Если бы ребенок 8—9 лет видел, как велосипедист упал на улице, он никогда не сказал бы, что он упал и сломал ногу, потому что его свезли в больницу, а при решении теста дети говорят это, или подобное этому. Мы уже выяснили прежде фактически существующее различие между произвольным и непроизвольным выполнением какой-либо операции. Но вот ребенок, который в своей спонтанной речи безукоризненно правильно употребляет слово «потому что», еще не осознал самого понятия «потому что». Он пользуется этим отношением раньше, чем он его осознает. Ему недоступно произвольное употребление тех структур, которыми он овладел в соответствующей ситуации. Мы знаем следовательно, чего нехватает ребенку для правильного решения задачи: осознанности и произвольности в употреблении понятий.

Теперь обратимся к тестам, взятым из области обществоведения. Каких операций требуют эти тесты от ребенка? Ребенок так заканчивает предъявленную ему неоконченную фразу: «В СССР возможно вести хозяйство по плану, потому что в СССР нет частной собственности—все земли, фабрики, заводы, электростанции в руках рабочих и крестьян». Ребенок знает причину, если он занимался хорошо в школе, если этот вопрос был проработан по программе. Но знает он, правда, и причину того, что затонул корабль или того, что велосипедист упал. Что же он делает, когда отвечает на этот вопрос? Нам думается, что операция, которую производит школьник при решении этих тестов, может быть объяснена так: эта операция имеет свою историю, она не сложилась в тот момент, когда был проделан опыт, эксперимент является как бы заключительным звеном, которое может быть понято только в связи с предшествующими звеньями. Учитель, работая с учеником над темой, объяснял, сообщал знания, спрашивал, исправлял, заставлял самого ученика объяснять. Вся эта работа над

понятиями, весь процесс их образования прорабатывался ребенком в сотрудничестве с взрослым, в процессе обучения. И когда ребенок сейчас решает задачу, чего требует от него тест? Уменья по подражанию, с помощью учителя решить эту задачу, несмотря на то что в момент решения мы не имеем актуальной ситуации и сотрудничества. Она лежит в прошлом. Ребенок должен воспользоваться на этот раз самостоятельно результатами своего прежнего сотрудничества.

Нам думается, что существенным отличием между первым тестом на житейские понятия и вторым на общественные понятия является то, что ребенок должен решить задачу с помощью учителя. Ведь когда мы говорим, что ребенок действует по подражанию, это не значит, что он глядит в глаза другому человеку и подражает. Если я сегодня *видел что-нибудь и завтра делаю то же самое, следовательно я делаю* это по подражанию. Когда ученик дома решает задачи после того, что ему в классе показали образец, он продолжает действовать в сотрудничестве, хотя в данную минуту учитель не стоит возле него. Мы вправе рассматривать с психологической точки зрения решение второго теста по аналогии с решением задач дома, как решение с помощью учителя. Эта помощь, этот момент сотрудничества незримо присутствует, содержится в самостоятельном по внешнему виду решении ребенка.

Если мы примем, что в тесте первого рода—на житейские понятия—и в тесте второго рода—на научные понятия—от ребенка требуются две по существу разные операции, т. е. один раз он должен сделать произвольно нечто такое, что он спонтанно легко применяет, а другой раз он должен уметь в сотрудничестве с учителем сделать нечто такое, чего он сам не сделал бы даже спонтанно, то нам станет ясно, что расхождение в решениях одних и других тестов не может иметь другого объяснения, кроме данного нами сейчас. Мы знаем, что в сотрудничестве ребенок может сделать больше, чем самостоятельно. Если верно, что решение обществоведческих тестов есть в скрытом виде решение в сотрудничестве, то становится понятным, почему это решение опережает решение житейских тестов.

Теперь обратимся ко второму факту. Он состоит в том, что решение тестов с союзом «хотя» дает в соответствующем классе совсем другую картину. Кривая решений тестов на житейские и научные понятия сливается. Научные понятия не обнаруживают своего превосходства над житейскими. Это не может себе найти другого объяснения, кроме того, что категория противительных отношений, более поздно созревающих, чем категория причинных отношений, появляется и в спонтанном мышлении ребенка более поздно. Очевидно спонтанные понятия в этой области не созрели еще настолько, чтобы научные понятия смогли подняться над ней. Осознать можно только то, что имеешь. Подчинить себе можно только уже действующую функцию. Если ребенок к этому возрасту уже выработал спонтанное применение «потому что», он может в сотрудничестве осознать его и произвольно употреблять. *Если он даже в спонтанном мышлении не овладел еще* отношениями, выражаемыми союзом «хотя», естественно, что он и в научном мышлении не может осознать того, чего не имеет, и не мо-

жет овладеть отсутствующими функциями. Поэтому кривая научных понятий в этом случае и должна располагаться так же низко, как и кривая тестов на житейские понятия, и даже сливаться с ними.

Третий факт, установленный исследованиями, состоит в том, что решение тестов на житейские понятия обнаруживает быстрый прирост, кривая решений этих тестов неуклонно подымается, все более приближаясь к кривой решений научных тестов, и в конце концов сливается с ними. Житейские понятия как бы догоняют опередившие их научные понятия и сами подымаются на их уровень. Наиболее вероятным объяснением этого факта является предположение, что факт овладения более высоким уровнем в области научных понятий не остается без влияния и на прежде сложившиеся спонтанные понятия ребенка. Оно ведет к повышению уровня житейских понятий, которые перестраиваются под влиянием того факта, что ребенок овладел научными понятиями. Это является тем более вероятным, что мы не можем представить себе процесс образования и развития понятий иначе, как структурно, а это означает, что если ребенок овладел какой-либо высшей структурой, соответствующей осознанию и овладению в области одних понятий, он не должен наново проделывать ту же самую работу в отношении каждого сложившегося прежде спонтанного понятия, а по основным структурным законам прямо переносит раз сложившуюся структуру на прежде выработанные понятия.

Подтверждение этого объяснения мы видим в четвертом, установленном исследованием факте, состоящем в том, что отношение житейских и научных понятий, относящихся к категории противительных отношений, обнаруживает в четвертом классе картину, близкую к той, что давала категория причинных отношений во втором классе. Здесь прежде сливавшиеся кривые решения тестов обоего рода резко расходятся, кривая научных решений опять опережает кривую решения тестов на житейские понятия. Далее эта последняя обнаружит быстрый прирост, быстрое приближение к первой кривой и наконец сольется с ней. Таким образом можно сказать, что кривые научных и житейских понятий при операциях с «хотя» обнаруживают те же самые закономерности и ту же динамику своих взаимоотношений, что и кривые научных и житейских понятий в операциях с «потому что», но только на 2 года позже. Это целиком подтверждает нашу мысль, что описанные выше закономерности в развитии тех или иных понятий являются общими закономерностями, независимо от того, на каком году они проявляются и с какими операциями они связаны.

Нам думается, что все эти факты позволяют выяснить с большой вероятностью один из наиболее важных моментов в интересующих нас вопросах, именно соотношение научных и житейских понятий в самые первые моменты развития системы знаний по какому-нибудь предмету. Они позволяют нам выяснить узловой пункт в развитии тех и других понятий с достаточной определенностью, так что, идя от этого узлового пункта, мы можем, опираясь на известные нам факты относительно природы тех и других понятий, гипотетически представить кривые развития спонтанных и неспонтанных понятий.

Нам думается, что уже анализ приведенных фактов позволяет заключить, что в своем начальном узловом пункте развитие научных понятий идет путем, противоположным тому, каким идет развитие спонтанного понятия ребенка. Эти пути в известном отношении обратны друг по отношению к другу. На поставленный нами раньше вопрос, как относятся в своем развитии такие понятия, как «брат» и «эксплоатация», мы могли бы сейчас сказать, что они развиваются как бы в обратном направлении одно по отношению к другому.

В этом заключается кардинальный пункт всей нашей гипотезы.

В самом деле, как известно, в своих спонтанных понятиях ребенок относительно поздно приходит к осознанию понятия, к словесному определению понятия, к возможности в других словах дать его словесную формулировку, к произвольному употреблению этого понятия, при установлении сложных логических отношений между понятиями. Ребенок уже знает данные вещи, он имеет понятие предмета. Но что представляет собой само это понятие, это еще остается смутным для ребенка. Он имеет понятие о предмете и осознает самый предмет, представленный в этом понятии, но он не осознает самого понятия, своего собственного акта мысли, с помощью которого он представляет данный предмет. Но развитие научного понятия как раз начинается с того, что остается еще недоразвитым на всем протяжении школьного возраста в спонтанных понятиях. Оно начинается обычно с работы над самим понятием, как таковым, с словесного определения понятия, с таких операций, которые предполагают неспонтанное применение этого понятия.

Итак, мы можем заключить, что научные понятия начинают свою жизнь с того уровня, до которого еще не дошло в своем развитии спонтанное понятие ребенка.

Работа над новым научным понятием требует в процессе обучения как раз тех операций и соотношений, в отношении которых, как показал Пиаже, даже такое понятие, как «брат», обнаруживает свою несостоятельность до 11—12 лет.

Исследование показывает, что в силу различия в уровне, на котором стоит у одного и того же ребенка в школьном возрасте одно и другое понятие, сила и слабость житейских и научных понятий оказываются у ребенка различными. То, в чем сильно понятие «брат», проделавшее длинный путь развития и исчерпавшее большую часть своего эмпирического содержания, оказывается слабой стороной научного понятия — и обратно—то, в чем сильно научное понятие, как понятие закона Архимеда или «эксплоатация», оказывается слабой стороной житейского понятия. Ребенок великолепно знает, что такое брат, это знание насыщено большим опытом, но, когда ему надо решать отвлеченную задачу о брате брата, как в опытах Пиаже, он путается. Для него оказывается непосильным оперировать с этим понятием в неконкретной ситуации, как с понятием отвлеченным, как с чистым значением, это настолько обстоятельно выяснено в работах Пиаже, что мы просто можем сослаться на его исследования по этому вопросу.

Но когда ребенок усваивает научное понятие, он сравнительно скоро начинает овладевать именно теми операциями, в которых обнаруживается слабость понятия «брат». Он легко определяет понятие, применяет его в различных логических операциях, находит его отношение к другим понятиям. *Но как раз в той сфере, где понятие «брат»* оказывается сильным понятием, т. е. в сфере спонтаннаго употребления понятия, применения его к бесчисленному множеству конкретных ситуаций, богатства его эмпирического содержания и связи с личным опытом, научное понятие ребенка обнаруживает свою слабость. Анализ спонтанного понятия ребенка убеждает нас, что ребенок в гораздо большей степени осознал предмет, чем самое понятие. Анализ научного понятия убеждает нас, что ребенок в самом начале гораздо лучше осознает самое понятие, чем представленный в нем предмет.

Поэтому опасность, которая грозит благополучному развитию житейского и научного понятия, оказывается совершенно иной по отношению к одному и к другому.

Приводимые нами примеры подтвердят это. На вопрос, что такое революция, ученики III класса, во второй половине года, после проработки тем 1905 и 1917 гг., отвечают: «Революция—это война, где класс угнетенных воюет с классом угнетателей», «Она называется гражданской войной. Граждане одной страны воюют друг с другом».

В этих ответах отражается развитие сознания ребенка. В них есть классовый критерий. Но о с о з н а н и е этого материала качественно отлично по глубине и полноте от понимания его взрослыми.

Следующий пример еще ярче освещает выдвинутые нами положения: «Крепостными мы называем тех крестьян, которые были собственностью помещика».—Как же жилось помещику при крепостном праве?—Хорошо очень. Все у них богато так было. Дом в 10 этажей, комнат много, нарядные все. Электричество дугой горело и т. д.

И в этом примере мы видим своеобразное, хотя и упрощенное понимание ребенком сущности крепостного строя. Оно в большей мере образное представление, чем научное понятие в собственном смысле слова. Совершенно иначе обстоит дело с таким понятием, как «брат». Зато неумение подняться над ситуационным значением этого слова, неумение подойти к понятию «брат», как к отвлеченному понятию, невозможность избежать логических противоречий при оперировании этими понятиями,—эти опасности самые реальные и самые частые на пути развития житейских понятий.

Мы могли бы схематически представить для ясности путь развития спонтанных и научных понятий ребенка в виде двух линий, имеющих противоположное направление, из которых одна идет сверху вниз, достигая определенного уровня в той точке, к которой *другая подходит, направляясь снизу вверх. Если условно обозначить* более рано вызревающие, более простые, более элементарные свойства понятия как низшие, а более поздно развивающиеся, более сложные, связанные с осознанностью и произвольностью свойства понятия, как высшие, то можно было бы условно сказать, что спонтанное понятие ребенка развивается снизу вверх, от более элементарных *и низших свойств к высшим, а научные понятия развиваются сверху* вниз, от более сложных и высших свойств к более элементарным

и низшим. Это различие связано с упоминавшимся выше различным отношением научного и житейского понятия к объекту.

Первое зарождение спонтанного понятия обычно связано с непосредственным столкновением ребенка с теми или иными вещами, правда, с вещами, которые одновременно встречают объяснение со стороны взрослых, *но все-таки с живыми реальными вещами*. И только путем *длительного развития ребенок приходит к осознанию* предмета, *к осознанию самого понятия и к отвлеченным операциям с ним*. Зарождение научного понятия, напротив, начинается не с непосредственного столкновения с вещами, а с опосредствованного отношения к объекту. Если там ребенок идет от вещи к понятию, то здесь он часто вынужден итти обратным путем—от понятия к вещи. Неудивительно поэтому, что то, в чем сказывается сила одного понятия, является как раз слабой стороной другого. Ребенок на первых же уроках обучается устанавливать логические отношения между понятиями, но движение этого понятия как бы идет, прорастая внутрь, пробивая себе дорогу к объекту, связываясь с опытом, который есть в этом *отношении у ребенка, и вбирая его в себя. Житейские и научные понятия* находятся у одного и того же ребенка приблизительно в пределах одного и того же уровня, в том смысле, что в детской мысли нельзя разделить понятий, которые он приобрел в школе, от понятий, которые он приобрел дома. Но с точки зрения динамики у них совершенно разная история: одно понятие достигло этого уровня, проделав какой-то участок своего развития сверху, другое достигло того же уровня, проделав нижний отрезок своего развития.

Если таким образом развитие научного и житейского понятия идет *по противоположно направленным путям, оба эти процесса* внутренне и глубочайшим *образом* связаны друг с другом. Развитие житейского понятия ребенка должно достигнуть известного уровня для того, чтобы ребенок вообще мог усвоить научное понятие и осознать его. Ребенок должен дойти в своих спонтанных понятиях до того порога, за которым вообще становится возможным осознание.

Так исторические понятия ребенка начинают свой путь развития лишь тогда, когда достаточно диференцировано его житейское понятие о прошлом, когда его жизнь и жизнь его близких и окружающих уложена в его сознание в рамки первичного обобщения «прежде и теперь».

Но, с другой стороны, как показывают приведенные выше опыты, и житейское понятие в своем развитии находится в зависимости от научного понятия. Если верно, что научное понятие проделало тот участок развития, который предстоит еще проделать житейским понятиям ребенка, т. е. если оно впервые здесь сделало для ребенка возможным ряд операций, которые еще в отношении такого понятия, как понятие «брат», оказываются далеко невозможными, это означает, что тот факт, что научное понятие ребенка проделало этот путь, не может остаться безразличным для оставшейся части пути житейских понятий. *Житейское понятие, проделавшее длинную историю своего развития снизу вверх, проторило пути для дальнейшего прорастания вниз научного понятия*, так как оно создало ряд структур, необхо-

димых для возникновения низших и элементарных свойств понятия. Так же точно научное понятие, проделав какой-то отрезок пути сверху вниз, проторило тем самым путь для развития житейских понятий, предуготовив ряд структурных образований, необходимых для овладения высшими свойствами понятия. Научные понятия прорастают вниз через житейские. Житейские понятия прорастают вверх через научные. Утверждая это, мы только обобщаем найденные в опытах закономерности. Напомним факты: житейское понятие должно достигнуть известного уровня своего спонтанного развития для того, чтобы вообще могло оказаться возможным обнаружение превосходства научного понятия над ним,—это мы видим из того, что понятие «потому что» уже во втором классе создает эти условия, а понятие «хотя» создает эту возможность только в четвертом классе, достигнув того уровня, которого «потому что» достигает во втором классе. Но житейские понятия быстро пробегают проторенный научными понятиями верхний отрезок своего пути, преобразуясь по предуготованным научными понятиями структурам,—это мы видим из того, что житейские понятия, кривая которых раньше располагается значительно ниже научных, круто подымается вверх, подымается до того уровня, на котором находятся научные понятия ребенка.

Мы могли бы сейчас попытаться обобщить то, что мы нашли. Мы могли бы сказать, что сила научных понятий сказывается в той сфере, которая целиком определяется высшими свойствами понятий—осознанностью и произвольностью; как раз в этой сфере обнаруживают свою слабость житейские понятия ребенка, сильные в сфере спонтанного ситуационно-осмысленного, конкретного применения, в сфере опыта и эмпиризма. Развитие научных понятий начинается в сфере осознанности и произвольности и продолжается далее, прорастая вниз в сферу личного опыта и конкретности. Развитие спонтанных понятий начинается в сфере конкретности и эмпирии и движется в направлении к высшим свойствам понятий: осознанности и произвольности. Связь между развитием этих двух противоположно направленных линий с несомненностью обнаруживает свою истинную природу: это есть связь зоны ближайшего развития и актуального уровня развития.

Совершенно несомненный, бесспорный и неопровержимый факт заключается в том, что осознанность и произвольность понятий, эти недоразвитые свойства спонтанных понятий школьника, всецело лежат в зоне его ближайшего развития, т. е. обнаруживаются и становятся действенными в сотрудничестве с мыслью взрослого. Это объясняет нам как то, что развитие научных понятий предполагает известный уровень высоты спонтанных, при котором в зоне ближайшего развития появляется осознанность и произвольность, так и то, что научные понятия преобразуют и подымают на высшую ступень спонтанные, осуществляя их зону ближайшего развития: ведь то, что ребенок сегодня умеет делать в сотрудничестве, он завтра будет в состоянии выполнять самостоятельно.

Мы видим таким образом, что кривая развития научных понятий не совпадает с кривой развития спонтанных, но вместе с тем, и именно в силу этого, обнаруживает сложнейшие взаимоотношения с ней.

Эти отношения были бы невозможны, если бы научные понятия просто повторяли историю развития спонтанных понятий. Связь между этими обоими процессами и огромное влияние, оказываемое одним на другой, возможны именно потому, что развитие тех и других понятий идет разными путями.

Мы могли бы поставить следующий вопрос: если бы путь развития научных понятий в основном повторял путь развития спонтанных, то что нового давало бы приобретение системы научных понятий в умственном развитии ребенка? Только увеличение, только расширение круга понятий, только обогащение его словаря. Но если научные понятия, как показывают опыты и как учит теория, развивают какой-то непройденный ребенком участок развития, если усвоение научного понятия забегает дорогу вперед развитию, т. е. протекает в такой зоне, где у ребенка не созрели еще соответствующие возможности, тогда мы начинаем понимать, что обучение научным понятиям может действительно сыграть огромную и решающую роль во всем умственном развитии ребенка.

Прежде чем перейти к объяснению этого влияния научных понятий на общий ход умственного развития ребенка, мы хотим остановиться на упомянутой выше аналогии этого процесса с процессами усвоения иностранного языка, так как эта аналогия показывает с несомненностью, что намечаемый нами гипотетический путь развития научных понятий представляет собой только частный случай более обширной группы процессов развития, *относящихся к развитию, источником которого является систематическое* обучение.

Вопрос становится более ясным и убедительным, если обратиться к ряду аналогичных историй развития. Развитие никогда не совершается во всех областях по единой схеме, пути его очень многообразны. И то, о чем мы трактуем здесь, очень похоже на развитие иностранного языка у ребенка по сравнению с родным языком. Ребенок усваивает в школе иностранный язык в совершенно ином плане, чем родной. Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем, прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Ребенок никогда не начинает усвоение родного языка с изучения азбуки, с чтения и письма, с сознательного и намеренного построения фразы, с словесного определения значения слова, с изучения грамматики, но все это обычно стоит в начале усвоения иностранного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный—начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху вниз. В первом случае раньше возникают элементарные, низшие свойства речи, и только позже развиваются ее сложные формы, связанные с осознанием фонетической структуры языка, его грамматических форм и произвольным построением речи. Во втором случае раньше развиваются высшие, сложные свойства речи, связанные с осознанием и намеренностью и только позже возникают более элементарные свойства, связанные со спонтанным, свободным пользованием чужой речью.

В этом отношении можно было сказать, что интеллектуалистические теории развития детской речи, как теория Штерна, предполагающие развитие речи в самом начале исходящим из овладения принципом языка, отношением между знаками и значением, оказываются правильными только в случае усвоения иностранного языка и приложимыми только к нему. Но усвоение иностранного языка, его развитие сверху вниз обнаруживает то, что мы нашли и в отношении понятий: то, в чем сказывается сила иностранного языка у ребенка, составляет слабость его родного языка, и обратно, в той сфере, где родной язык обнаруживает всю свою силу, иностранный язык оказывается слабым. Так ребенок превосходно и безукоризненно пользуется в родном языке всеми грамматическими формами, но не осознает их. Он склоняет и спрягает, но не осознает, что он это делает. Он не умеет часто определить род, падеж, грамматическую форму, верно применяемую им в соответствующей фразе. Но в иностранном языке он с самого начала отличает слова мужского и женского рода, осознает склонения и грамматические модификации.

То же самое в отношении фонетики. Безукоризненно пользуясь звуковой стороной родной речи, ребенок не отдает себе отчета в том, какие звуки он произносит в том или другом слове. При письме поэтому он с большим трудом бухштабирует слово, с трудом расчленяет его на отдельные звуки. В иностранном языке он делает это с легкостью. Его письменная речь в родном языке страшно отстает по сравнению с его устной речью, но в иностранном языке она не обнаруживает этого расхождения и очень часто забегает вперед по сравнению с устной речью. Таким образом слабые стороны родного языка являются как раз сильными сторонами иностранного. Но верно и обратное—сильные стороны родного языка оказываются слабыми сторонами иностранного. Спонтанное пользование фонетикой, так называемое произношение, является величайшей трудностью для школьника, усваивающего иностранный язык. Свободная, живая, спонтанная речь—с быстрым и правильным применением грамматических структур—достигается с величайшим трудом только в самом конце развития. Если развитие родного языка начинается со свободного спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм и овладением ими, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью. Оба пути оказываются противоположно направленными.

Но между этими противоположно направленными путями развития существует обоюдная взаимная зависимость, точно так же как между развитием научных и спонтанных понятий. Такое сознательное и намеренное усвоение иностранного языка совершенно очевидно опирается на известный уровень развития родного языка. Ребенок усваивает иностранный язык, обладая уже системой значений в родном языке и перенося ее в сферу другого языка. Но и обратно—усвоение иностранного языка проторяет путь для овладения высшими формами родного языка. Оно позволяет ребенку понять родной язык как частный случай языковой системы, следовательно дает ему возмож-

ность обобщить явления родного языка, а это и значит осознать свои собственные речевые операции и овладеть ими. Так же, как алгебра есть обобщение и следовательно осознание арифметических операций и овладение ими, так же развитие иностранного языка на фоне родного означает обобщение языковых явлений и осознание речевых операций, т. е. перевод их в высший план осознанной и произвольной речи. Именно в этом смысле надо понимать изречение Гете, говорившего, что «кто не знает ни одного иностранного языка, тот не знает до конца и своего собственного».

Мы остановились на этой аналогии по трем соображениям. Во-первых, она помогает нам разъяснить и лишний раз подтвердить ту мысль, что с функционально-психологической точки зрения путь развития двух, казалось бы, одинаковых структур в разных возрастах и в разных реальных условиях развития может и должен быть совершенно иным. Есть, в сущности говоря, только две, исключающие друг друга возможности объяснения того, как происходит на высшей возрастной ступени развитие аналогичной структурной системы по сравнению с той, которая развилась в более раннем возрасте в другой сфере. Есть только два пути для объяснения отношений между развитием устной и письменной речи, родного и иностранного языка, логики действия и логики мысли, логики наглядного и логики вербального мышления. Один путь объяснения—это закон сдвига или смещения, закон повторения или воспроизведения на высшей ступени ранее проделанных процессов развития, связанный с возвращением в высшей сфере развития основных перипетий более раннего развития. Этот путь неоднократно применялся в психологии для решения всех указанных выше конкретных проблем. В последнее время его обновил и бросил в игру в качестве последней карты Пиаже. Другой путь объяснения—это развиваемый в нашей гипотезе закон зоны ближайшего развития, закон противоположной направленности развития аналогичных систем в высшей и низшей сфере, закон взаимной связанности низшей и высшей системы в развитии, закон, который мы нашли и подтвердили на фактах развития спонтанных и научных понятий, на фактах развития родного и иностранного языка, на фактах развития устной и письменной речи и который мы попытаемся приложить ниже к фактам, полученным Пиаже при сравнительном анализе развития логики наглядного и логики вербального мышления, и к его теории вербального синкретизма. В этом смысле эксперимент с развитием научных и спонтанных понятий является в полном смысле этого слова experimentum crucis, который позволяет разрешить спор между двумя исключающими друг друга возможными объяснениями с окончательной и непререкаемой ясностью. В этом отношении нам и важно было показать, что усвоение научного понятия отличается от усвоения житейского понятия приблизительно так же, как усвоение иностранного языка в школе отличается от усвоения родного языка, и что, с другой стороны, развитие одних понятий также приблизительно связано с развитием других, как связаны между собой процессы развития иностранного и родного языка. Нам важно было показать, что научные понятия в иной ситуации окажутся так же

несостоятельными, как житейские понятия в научной ситуации, и что это полностью совпадает с тем, что иностранный язык оказывается слабым в тех ситуациях, где проявляется сила родного, и сильным там, где родной язык обнаруживает свою слабость.

Второе соображение, заставившее нас остановиться на этой аналогии, заключается в том, что в основе ее лежит не случайное совпадение двух только с формальной стороны сходных процессов развития, не имеющих между собой ничего общего с внутренней стороны, но, напротив, глубочайшее внутреннее родство аналогизируемых нами процессов развития, которое способно нам объяснить то величайшее совпадение во всей динамике их развертывания, установленное нами выше. В сущности говоря, в нашей аналогии идет все время речь о развитии двух сторон одного и того же по своей психологической природе процесса: словесного мышления. В одном случае, в случае иностранного языка, на первый план выдвигается внешная, звучащая, фазическая сторона речевого мышления; в другом—в случае развития научных понятий—семантическая сторона этого же процесса. При этом усвоение иностранного языка требует конечно, хотя и в меньшей мере, овладения и семантической стороной чужой речи так же, как развитие научных понятий требует, хотя и в меньшей мере, усилий для овладения научным языком, научной символикой, которая выступает особенно отчетливо при усвоении терминологии и символических систем, как например арифметической. Поэтому естественно было ожидать с самого начала, что здесь должна сказаться развитая нами выше аналогия. Но так как мы знаем, что развитие фазической и семантической стороны речи не повторяет одно другое, а идет своеобразными путями, естественно ожидать, что наша аналогия окажется неполной, как всякая аналогия, что усвоение иностранного языка по сравнению с родным обнаружит сходство с развитием научных понятий сравнительно с житейскими только в определенных отношениях, а в других отношениях обнаружит глубочайшие различия.

Это приводит нас непосредственно к третьему соображению, заставившему нас остановиться на данной аналогии. Как известно, школьное усвоение иностранного языка предполагает уже сложившуюся систему значений в родном языке. При усвоении иностранного языка ребенку не приходится наново развивать семантику речи, наново образовывать значения слов, усваивать новые понятия о предметах. Он должен усвоить новые слова, соответствующие пункт за пунктом уже приобретенной системе понятий. Благодаря этому возникает совершенно новое, отличное от родного языка отношение слова к предмету. Иностранное слово, усваиваемое ребенком, относится к предмету не прямо и не непосредственно, а опосредствованно через слова родного языка. До этого пункта проводимая нами аналогия сохраняет свою силу. То же наблюдаем мы и в развитии научных понятий, которые относятся к своему объекту не прямо, а опосредствованно, через другие, прежде образованные понятия. Аналогия может быть продолжена еще до следующего пункта. Благодаря такой опосредствующей роли, которую играют слова родного языка в установ-

лении отношений между иностранными словами и предметами, слова родного языка значительно развиваются с семантической стороны. Значение слова или понятия, поскольку оно может быть уже выражено двумя различными словами на одном и другом языке, как бы отрывается от своей непосредственной связи с звуковой формой слова в родном языке, приобретает относительную самостоятельность, диференцируется от звучащей стороны речи и следовательно осознается как таковое. То же самое наблюдаем мы и в житейских понятиях ребенка, которые опосредствуют отношение между новым научным понятием и объектом, к которому они относятся. Как увидим ниже, житейское понятие, *становясь между научным понятием и его объектом*, приобретает целый ряд новых отношений с другими понятиями и само изменяется в своем собственном отношении к объекту. Аналогия еще и здесь сохраняет свою силу. Но дальше она уступает место противоположности. В то время как при усвоении иностранного языка система готовых значений дана наперед в родном языке и образует предпосылку для развития новой системы, при развитии научных понятий система возникает вместе с их развитием и оказывает свое преобразующее действие на житейские понятия. *Противоположность в этом* пункте гораздо существеннее, чем сходство во всех остальных, ибо она отражает то специфическое, что содержится в развитии научных понятий в отличие от развития новых форм речи, как иностранный язык или письменная речь. Проблема системы является центральным пунктом всей истории развития реальных понятий ребенка, которую никогда не могло уловить исследование экспериментальных искусственных понятий.

Обратимся в заключение этой главы к освещению этой последней и центральной проблемы всего нашего исследования.

Всякое понятие есть обобщение. Это установлено с несомненностью. Но до сих пор мы оперировали в нашем исследовании отдельными и изолированными понятиями. Между тем сам собой возникает вопрос, в каком отношении находятся понятия друг к другу. Как отдельное понятие, эта клеточка, вырванная нами из живой, целостной ткани, вплетена и воткана в систему детских понятий, внутри которой она только может возникать, жить и развиваться. Ведь понятия не возникают в уме ребенка, подобно гороху, насыпаемому в мешок. Они не лежат рядом друг с другом или одно над другим *без всякой связи и без всяких отношений*. Иначе была бы невозможна никакая мыслительная операция, требующая соотношения понятий, невозможно было бы мировоззрение ребенка, короче говоря, вся сложная жизнь его мысли. Более того, без каких-то определенных отношений к другим понятиям было бы невозможно и существование каждого отдельного понятия, так как самая сущность понятия и обобщения предполагает, вопреки учению формальной логики, не обеднение, а обогащение действительности, представленной в понятии по сравнению с чувственным и непосредственным восприятием и созерцанием этой действительности. Но если обобщение обогащает непосредственное восприятие действительности, очевидно это не может происходить иным психологическим путем, кроме как путем установ-

ления сложных связей, зависимостей и отношений между предметами, представленными в понятии, и остальной действительностью. Таким образом самая природа каждого отдельного понятия предполагает уже наличие определенной системы понятий, вне которой оно не может *существовать*.

Изучение системы детских понятий на каждой определенной ступени *показывает, что общность (различия и отношения* общности— растение, цветок, роза) есть самое основное, самое естественное и самое массовидное отношение между *значениями (понятиями)*, в которых наиболее полно обнаруживается и раскрывается их природа. Если каждое понятие есть обобщение, то очевидно, что *отношение* одного понятия к другому есть отношение общности. Изучение этих отношений общности между понятиями давно составляло одну из центральных проблем логики. Можно сказать, что логическая сторона этого вопроса разработана и изучена с достаточной полнотой. Но этого нельзя сказать относительно генетических и психологических проблем, связанных с этим вопросом. Обычно изучали логическое *отношение* общего и частного в понятиях. Надо изучить генетическое и психологическое отношение этих типов понятий. Здесь *раскрывается перед нами* самая грандиозная, завершительная проблема нашего исследования.

Известно, что ребенок в развитии своих понятий вовсе не идет по логическому пути от более частных к более общим. Ребенок раньше усваивает слово «цветок», чем слово «роза», более общее, чем более частное. Но каковы закономерности этого движения понятий от общего к частному и от частного к общему в процессе их развития, и функционирования в живой и реальной мысли ребенка? Это оставалось до последнего времени совершенно невыясненным. Мы попытались в исследовании реальных понятий ребенка приблизиться к установлению самых основных закономерностей, существующих в этой области.

Прежде всего нам удалось установить, что общность (различие ее) *не совпадает* со структурой обобщения и ее различными ступенями, установленными нами при экспериментальном исследовании образования *понятий: синкретами, комплексами*, предпонятиями и понятиями.

Во-первых, *понятия разной общности возможны в одной* и той же структуре обобщения. Например в структуре комплексных понятий возможно наличие понятий разной общности: *цветок* и *роза*. Правда, мы сразу должны сделать оговорку, что при этом отношение общности «цветок: роза» будет иным в каждой структуре обобщения, например в комплексной и предпонятийной структуре.

Во-вторых, могут быть понятия одной общности в разных структурах обобщения. Например в комплексной и понятийной структуре одинаково «цветок» может быть общим значением для всех видов и *относиться* ко всем цветкам. Правда, мы снова должны сделать оговорку, что эта общность окажется в разных структурах обобщений *одинаковой только в логическом* и *предметном*, но не в психологическом смысле, т. е. отношение общности «цветок: роза» будет иным

в комплексной и понятийной структурах. У двухлетнего ребенка это отношение будет более конкретным; более общее понятие стоит как бы рядом с более частным, оно заменяет его в то время, как у восьмилетнего одно понятие стоит над другим и включает в себя более частное.

Таким образом мы можем установить, что отношения общности не совпадают прямо и непосредственно со структурой обобщения, но они и не являются чем-то посторонним друг другу, чем-то не связанным между собой. Между ними существует сложная взаимная зависимость, которая, кстати сказать, была бы совершенно невозможна и недоступна нашему изучению, если б мы наперед не могли установить, что отношение общности и различия в структурах обобщения не совпадают между собой непосредственно. Если бы они совпадали, между ними невозможны были бы никакие отношения. Как видно уже из наших разговоров, отношения общности и структуры обобщения не совпадают друг с другом, но не абсолютно, а только в известной части: хотя в разных структурах обобщения могут существовать понятия одинаковой общности и, наоборот, в одной и той же структуре обобщения могут существовать понятия разной общности, тем не менее эти отношения общности будут различными в каждой определенной структуре обобщения: и там, где они по виду будут одинаковыми с логической стороны, и там, где они будут различными.

Исследование показывает в качестве своего основного и главного результата, что отношения общности между понятиями связаны со структурой обобщения, т. е. со ступенями развития понятий, как они изучены нами в экспериментальном исследовании процесса образования понятий, и притом связаны самым тесным образом: каждой структуре обобщения (синкрет, комплекс, предпонятие, понятие) соответствует своя специфическая система общности и отношений общности общих и частных понятий, своя мера единства, абстрактного и конкретного, определяющая конкретную форму данного движения понятий, данной операции мышления на той или иной ступени развития значений слов.

Поясним это примером. В наших экспериментах неговорящий, немой ребенок усваивает без большого труда ряд слов: стул, стол, шкаф, диван, этажерка. Он мог бы удлинить этот ряд в значительной мере. Каждое новое слово не представляет особенного труда для него. Но он оказывается не в состоянии усвоить в качестве шестого слова слово «мебель», являющееся более общим понятием по отношению к пяти изученным словам, хотя любое другое слово из того же ряда соподчиненных понятий одинаковой общности он усваивает без всякого труда. Но совершенно очевидно, что усвоить слово «мебель» означает для ребенка не только прибавить шестое слово к пяти уже имеющимся, а нечто принципиально иное: овладеть отношением общности, приобрести первое высшее понятие, включающее в себя весь ряд более частных понятий, подчиненных ему, овладеть новой формой движения понятий не только по горизонтали, но и по вертикали.

Так же точно этот ребенок оказывается в состоянии усвоить ряд слов: рубашка, шапка, шуба, ботинки, штаны, но не может выйти из этого ряда, который он мог бы продолжить в том же направлении

значительно дальше, усвоив слово «одежда». Исследование показывает, что на известной стадии развития значения детских слов это движение по вертикали, эти отношения общности между понятиями вообще являются недоступными для ребенка. Все понятия представляют только понятия одного ряда, соподчиненные, лишенные иерархических отношений, непосредственно относящиеся к объекту и разграниченные между собой совершенно по образу и подобию разграничения представленных в них предметов. Это наблюдается в автономной детской речи, которая является переходной ступенью от доинтеллектуальной, лепетной речи ребенка к овладению языком взрослых.

Разве не ясно, что при таком построении системы понятий, когда между ними возможны только те отношения, которые существуют между непосредственно отраженными в них отношениями предметов—и никакие другие,—в словесном мышлении ребенка должна господствовать логика наглядного мышления. Вернее сказать, никакое словесное мышление вообще невозможно, поскольку понятия вообще не могут быть поставлены ни в какие отношения друг с другом, кроме предметных отношений. На этой стадии словесное мышление возможно только как несамостоятельная сторона наглядного предметного мышления. Вот почему это совершенно специфическое построение понятий и соответствующая ему ограниченная сфера доступных операций мышления дает все основания выделить эту стадию как особую досинкретическую ступень в развитии значений детских слов. Вот почему появление первого высшего понятия, стоящего над рядом прежде образованных понятий, первого слова типа «мебель» или «одежда», является не менее важным симптомом прогресса в развитии смысловой стороны детской речи, чем появление первого осмысленного слова. Далее, на следующих ступенях развития понятий начинают складываться отношения общности, но на каждой ступени эти отношения общности, как показывают исследования, образуют совершенно особую и специфическую систему отношений.

Это—общий закон. В этом ключ к изучению генетических и психологических отношений общего и частного в детских понятиях. Существует своя система отношений и общности для каждой ступени обобщения; согласно строению этой системы располагаются в генетическом порядке общие и частные понятия, так что движение от общего к частному и от частного к общему в развитии понятий оказывается иным на каждой ступени развития значений, в зависимости от господствующей на этой ступени структуры обобщения. При переходе от одной ступени к другой меняется система общности и весь генетический порядок развития высших и низших понятий.

Только на высших ступенях развития значений слов и следовательно отношений общности возникает то явление, которое имеет первостепенное значение для всего нашего мышления и которое определяется законом эквивалентности понятий.

Этот закон гласит, что всякое понятие может быть обозначено бесчисленным количеством способов с помощью других понятий. Закон этот нуждается в пояснении.

В ходе наших исследований мы натолкнулись на необходимость для обобщения и осмышления найденных явлений ввести понятия, без которых мы были бессильны понять самое существенное во взаимной зависимости понятий между собой.

Если условно представить себе, что все понятия располагаются наподобие всех точек земной поверхности, располагающихся между северным и южным полюсом на известном градусе долготы между полюсами непосредственного, чувственного, наглядного схватывания предмета и максимально обобщенного, предельно-абстрактного понятия, то как долготу данного понятия можно обозначить место, занимаемое им между полюсами крайне наглядной и крайне отвлеченной мысли о предмете. Понятия тогда будут различаться по своей долготе в зависимости от той меры, в которой представлено единство конкретного и абстрактного в каждом данном понятии. Если далее представить себе, что сфера земного шара может символизировать для нас всю полноту и все многообразие представленной в понятиях действительности, можно будет обозначить как широту понятия место, занимаемое им среди других понятий той же долготы, но относящихся к другим точкам действительности, подобно тому, как географическая широта обозначает пункт земной поверхности в градусах земных параллелей.

Долгота понятия будет таким образом характеризовать в первую очередь *природу самого акта мысли, самого схватывания предметов* в понятии с точки зрения заключенного в нем единства конкретного и абстрактного. Широта понятия будет характеризовать в первую очередь отношения понятия к объекту, точку приложения понятия к определенному пункту действительности. Долгота и широта понятия вместе должны дать исчерпывающее представление о природе понятия с точки зрения обоих моментов—заключенного в нем акта мысли и представленного в нем предмета. Тем самым они должны заключать в себе узел всех отношений общности, существующих в сфере данного понятия, как по горизонтали, так и по вертикали, т. е. как по отношению к соподчиненным понятиям, так и по отношению к высшим и низшим по степени общности понятиям. Это место понятия в системе всех понятий, определяемое его долготой и широтой, этот узел, содержащийся в понимании его отношений с другими понятиями, мы называем мерой общности данного понятия.

Вынужденное пользование метафорическими обозначениями, заимствованными из географии, требует оговорки, без которой эти обозначения могут привести к существенным недоразумениям. В то время как в географии между линиями долготы и линиями широты, между меридианами и параллелями существуют линейные отношения, так что обе линии пересекаются только в одной точке, одновременно определяющей их положение на меридиане и на параллели, в системе понятий эти отношения оказываются более сложными и не могут быть выражены на языке линейных отношений. Высшее по долготе понятие является вместе с тем и более широким по своему содержанию; оно охватывает целый отрезок линий широты подчиненных ему понятий, отрезок, который нуждается в ряде точек для своего обозначения.

Благодаря существованию меры общности для каждого понятия и возникает его отношение ко всем другим понятиям, возможность перехода от одних понятий к другим, установление отношений между ними по бесчисленным и бесконечно многообразным путям, возникает возможность эквивалентности понятий.

Для пояснения этой мысли возьмем два крайних случая: с одной стороны, автономную детскую речь, в которой, как мы видели, отношения общности между понятиями вообще не могут существовать, и развитые научные понятия, скажем, понятия чисел, как они развиваются в результате изучения арифметики. Ясно, что в первом случае эквивалентность понятий вообще не может существовать. Понятие может быть выражено только через самое себя, но не через другие понятия. Во втором случае, как известно, понятие любого числа в любой системе исчисления может быть выражено бесконечным количеством способов в силу бесконечности числового ряда и в силу того что вместе с понятием каждого числа в системе чисел даны одновременно все возможные его отношения ко всем остальным числам. Так единица может быть выражена и как миллион минус 999 тысяч 999, и вообще как разность любых двух смежных чисел, и как отношение любого числа к самому себе, и еще бесконечным числом способов. Это есть чистый пример закона эквивалентности понятий.

Но в автономной детской речи понятие может быть выражено только одним единственным способом, оно не имеет эквивалентов в силу того, что оно не имеет отношений общности к другим понятиям. Это возможно только в силу того, что есть долгота и широта понятий, есть различные меры общности понятий, допускающие переход от одних понятий к другим.

Этот закон эквивалентности понятий различен и специфичен на каждой ступени развития обобщения. Поскольку эквивалентность понятий непосредственно зависит от отношения общности между понятиями, а эти последние, как мы выяснили выше, специфичны для каждой структуры обобщения, совершенно очевидно, что каждая структура обобщения определяет возможную в ее сфере эквивалентность понятий.

Мера общности, как показывает исследование, является первым и исходным моментом в любом функционировании любого понятия, так же как и в переживании понятия, как это показывает феноменологический анализ. Когда нам называют какое-нибудь понятие, например—млекопитающее, мы переживаем следующее: нас поставили в определенный пункт сети линий широты и долготы, мы заняли определенную позицию для нашей мысли, мы получили исходный ориентировочный пункт, мы испытываем готовность двигаться в любом направлении от этого пункта. Это сказывается в том, что всякое понятие, изолированно возникающее в сознании, образует как бы группу готовностей, группу предрасположений к определенным движениям мысли. В сознании поэтому всякое понятие представлено как фигура на фоне соответствующих ему отношений общности. Мы выбираем из этого фона нужный для нашей мысли путь движения. Поэтому мера общности с функциональной стороны определяет всю совокуп-

ность возможных операций мысли с данным понятием. Как показывает изучение детских определений понятий, эти определения являются прямым выражением закона эквивалентности понятий господствующего на данной ступени развития значений слов. Так же точно любая операция, как сравнение, установление различия и тождества двух мыслей, всякое суждение и умозаключение предполагает определенное структурное движение по сетке линий долготы и широты понятий. В случаях болезненного распада понятий нарушается мера общности, происходит распад единства абстрактного и конкретного в значении слова. Понятия теряют свою меру общности, свое отношение к другим понятиям, высшим, низшим и своего ряда, движение мысли начинает совершаться по изломанным, неправильным, перескакивающим линиям, мысль становится алогичной и ирреальной, поскольку акт схватывания объектов понятий и отношения понятия к объекту перестают образовывать единство. В процессе развития изменяющиеся с каждой новой структурой обобщения отношения общности вызывают изменения и во всех доступных ребенку на данной ступени операциях мышления. В частности независимость запоминания мысли от слов, давно установленная экспериментами, как одна из основных особенностей нашего мышления, как показывает исследование, возрастает в меру развития отношения общности и эквивалентности понятий. Ребенок раннего возраста целиком связан буквальным выражением усвоенного им смысла. Школьник уже передает сложное смысловое содержание в значительной мере независимо от того словесного выражения, в котором он усвоил его. В меру развития отношений общности расширяется независимость понятия от слова, смысла—от его выражения, и возникает все большая и большая свобода смысловых операций самих по себе и в их словесном выражении.

Мы искали долго и тщетно надежного симптома для квалификации структуры обобщения в реальных значениях детских слов и тем самым возможности перехода, моста от экспериментальных к реальным понятиям. Только установление связи между структурой обобщения и отношениями общности дали нам в руки ключ к решению этого вопроса. Если изучить отношение общности какого-либо понятия, его меру общности, мы получаем самый надежный критерий структуры обобщения реальных понятий. Быть значением—это все равно, что стоять в определенных отношениях общности к другим значениям, т. е. означает специфическую меру общности. Таким образом природа понятия—синкретическая, комплексная, предпонятийная—раскрывается наиболее полным образом в специфических отношениях данного понятия к другим понятиям. Таким образом исследование реальных детских понятий, например буржуа, капиталист, помещик, кулак, привело нас к установлению специфических отношений общности, господствующих на каждой ступени понятия от синкрета до истинного понятия, позволило нам не только перебросить мост от исследования экспериментальных понятий к реальным понятиям, но и вообще позволило выяснить такие существенные стороны основных структур обобщения, которые в искусственном эксперименте вообще не могли быть изучены.

Самое большее, что мог дать искусственный эксперимент,—это общую генетическую схему, охватывающую основные ступени в развитии понятий. Анализ реальных понятий ребенка помог нам изучить малоизвестные свойства синкретов, комплексов, предпонятий и установить, что в каждой из этих сфер мышления существует иное отношение к объекту и иной акт схватывания объекта в мысли, т. е. два основных момента, характеризующие понятия, обнаруживают свое различие при переходе от ступени к ступени. Отсюда природа этих понятий и все их свойства различны: из иного отношения к объекту вытекают иные в каждой сфере возможные связи и отношения между объектами, устанавливаемые в мысли; из иного акта схватывания вытекают иные связи мыслей, иной тип психологических операций. Внутри каждой из этих сфер обнаруживаются свои свойства, определяемые природой понятия: а) иное отношение к предмету и к значению слова, б) иные отношения общности, в) иной круг возможных операций.

Но мы обязаны исследованию реальных понятий ребенка еще чем-то большим, чем просто возможностью перехода от экспериментальных к реальным значениям слов и раскрытия их новых свойств, которые невозможно было установить на искусственно образованных понятиях. Мы обязаны этому новому исследованию тем, что оно привело нас к восполнению самого основного пробела прежнего исследования и тем самым к пересмотру его теоретического значения.

В этом прежнем исследовании мы брали всякий раз наново на каждой ступени (синкретов, комплексов, понятий) отношение слова к предмету, игнорируя то, что всякая новая ступень в развитии обобщения опирается на обобщение предшествующих ступеней. Новая ступень обобщения возникает не иначе, как на основе предыдущей. Новая структура обобщения возникает не из наново проделанного мыслью непосредственного обобщения предметов, а из обобщения обобщенных в прежней структуре предметов. Она возникает как обобщение обобщений, но не просто, как новый способ обобщения единичных предметов. Прежняя работа мыслей, выразившаяся в обобщениях, господствовавших на предшествовавшей ступени, не аннулируется и не пропадает зря, но включается и входит в качестве необходимой предпосылки в новую работу мысли[1].

Поэтому наше первое исследование не могло установить действительного как самодвижения в развитии понятий, так и внутренней связи между отдельными ступенями развития. Нас упрекали в обратном: в том, что мы даем саморазвитие понятий, в то время как следует каждую новую ступень понятия выводить из внешней, всякий раз новой причины. В действительности же слабостью прежнего исследования является отсутствие действительного самодвижения, связи между ступенями развития. Этот недостаток обусловлен самой природой эксперимента, который по самому своему строению исключал возможность: а) выяснения связи между ступенями в развитии понятий

[1] Постепенное развитие исторических понятий из системы первичных обобщений «прежде и теперь» и постепенное развитие социологических понятий из системы обобщений «у нас и у них» иллюстрируют это положение.

и перехода от одной ступени к другой и б) раскрытия отношений общности, так как по самой методике эксперимента испытуемый, во-первых, всякий раз после неправильного решения должен был аннулировать проделанную работу, разрушить прежде образованные обобщения и начинать работу сызнова с обобщений единичных предметов; во-вторых, так как понятия, выбранные для эксперимента, стояли на том же уровне развития, что и автономная детская речь, т. е. они имели возможность соотнесения только по горизонтали, но не могли различаться по долготе. Поэтому мы и вынуждены были расположить ступени как ряд уходящих вперед кругов на одной плоскости, вместо того, чтобы расположить их как спираль рядом связанных и восходящих кругов.

Но обращение к исследованию реальных понятий в их развитии привело нас с первого же взгляда к возможности заполнить этот пробел. Анализ развития общих представлений дошкольника, который соответствует тому, что в экспериментальных понятиях мы назвали комплексами, показал, что общие представления как высшая ступень в развитии и значении слов возникают не из обобщаемых единичных представлений, а из обобщенных восприятий, т. е. из обобщений, господствовавших на прежней ступени. Этот фундаментальной важности вывод, который мы могли сделать из экспериментального исследования, в сущности решает всю проблему. Аналогичные отношения новых обобщений к прежним были нами установлены при исследовании арифметических и алгебраических понятий. Здесь удалось установить в отношении перехода от предпонятий школьника к понятиям подростка то же самое, что в прежнем исследовании удалось установить в отношении перехода от обобщенных восприятий к общим представлениям, т. е. от синкретов к комплексам.

Как там оказалось, что новая ступень в развитии обобщений достигается не иначе, как путем преобразования, но отнюдь не аннулирования прежней, путем обобщения уже обобщенных в прежней системе предметов, а не путем наново совершаемого обобщения единичных предметов, так и здесь исследование показало, что переход от предпонятий (типическим примером которых является арифметическое понятие школьника) к истинным понятиям подростка (типическим примером которых являются алгебраические понятия) совершается путем обобщения прежде обобщенных объектов.

Предпонятие есть абстракция числа от предмета и основанное на ней обобщение числовых свойств предмета. Понятие есть абстракция от числа и основанное на ней обобщение любых отношений между числами. Абстракция и обобщение своей мысли принципиально отличны от абстракции и обобщения вещей. Это не дальнейшее движение в том же направлении, не его завершение, а начало нового направления, переход в новый и высший план мысли. Обобщение своих собственных арифметических операций и мыслей есть нечто высшее и новое по сравнению с обобщением числовых свойств предметов в арифметическом понятии. Но новое понятие, новое обобщение возникает не иначе, как на основе предшествующего. Это выступает очень отчетливо в том обстоятельстве, что параллельно с нара-

станием алгебраических обобщений идет нарастание свободы операций. Освобождение от связанности числовым полем происходит иначе, чем освобождение от связанности зрительным полем. Объяснение нарастания свободы по мере роста алгебраических обобщений заключается в возможности обратного движения от высшей ступени к низшей, содержащейся в высшем обобщении: низшая операция рассматривается уже как частный случай высшей.

Так как арифметические понятия сохраняются и тогда, когда мы усваиваем алгебру, то естественно возникает вопрос, чем отличается арифметическое понятие подростка, владеющего алгеброй, от понятия школьника. Исследование показывает: тем, что за ним стоит алгебраическое понятие; тем, что арифметическое понятие рассматривается, как частный случай более общего понятия; тем, что операция с ним более свободна, так как идет от общей формулы, в силу чего она независима от определенного арифметического выражения.

У школьника это арифметическое понятие есть завершающая ступень. За ним ничего нет. Поэтому движение в плане этих понятий всецело связано условиями арифметической ситуации; школьник не может стать над ситуацией, подросток же может. Эту возможность обеспечивает ему выше стоящее алгебраическое понятие. Мы могли это видеть на опытах с переходом от десятичной системы к другой любой системе счисления. Ребенок раньше научается действовать в плане десятичной системы, чем осознает ее, в силу чего ребенок не владеет системой, а связан ею.

Осознание десятичной системы, т. е. обобщение, приводящее к пониманию ее, как частного случая всякой вообще системы счисления, приводит к возможности произвольного действия в этой и в любой другой системе. Критерий сознания содержится в возможности перехода к любой другой системе, ибо это означает обобщение десятичной системы, образование общего понятия о системах счисления. Поэтому переход к другой системе есть прямой показатель обобщения десятичной системы. Ребенок переводит из десятичной системы в пятеричную иначе до общей формулы и иначе после нее. Таким образом исследование показывает наличие всегда связи высшего обобщения с низшим и через него с предметом.

Нам остается еще сказать, что исследование реальных понятий привело к нахождению и последнего звена всей цепи интересующих нас отношений перехода от одной ступени к другой. Мы сказали выше о связи между комплексами и синкретами при переходе к дошкольному возрасту от раннего детства и о связи предпонятий с понятиями при переходе от школьника к подростку. Настоящее исследование научных и житейских понятий обнаруживает недостающее среднее звено: оно, как увидим ниже, позволяет выяснить ту же самую зависимость при переходе от общих представлений дошкольника к предпонятиям школьника. Таким образом оказывается полностью решенным вопрос о связях и переходах между отдельными ступенями развития понятия, т. е. о самодвижении развивающихся понятий,—вопрос, который мы не смогли разрешить в первом исследовании.

Но исследование реальных понятий ребенка дало нам еще нечто большее. *Оно позволило выяснить не только межступенчатое движение* в развитии понятий, но и внутриступенчатое, основанное на переходах внутри данной ступени обобщения, например при переходах от одного типа комплексных обобщений к другому высшему типу. Принцип обобщения обобщений остается в силе и здесь, но в ином выражении. *При переходах внутри одной ступени на высшем этапе* сохраняется более близкое к прежнему этапу отношение к предмету, не перестраивается так резко вся система отношений общности. При переходе от ступени к ступени наблюдается скачок и резкая перестройка отношения понятия к объекту и отношений общности между понятиями.

Эти исследования приводят нас к пересмотру и вопроса относительно того, как совершается самый переход от одной ступени в развитии значений к другой. Если, как мы могли это представить прежде, в свете первого исследования, новая структура обобщения просто аннулирует прежнюю и замещает ее, сводя на-нет всю прежнюю работу мысли, *то переход к новой ступени не может означать ничего* другого как образования наново всех прежде уже существовавших в другой структуре значения слов. Сизифова работа!

Но новое исследование показывает, что переход совершается иным путем: ребенок образует новую структуру обобщения сперва на немногих понятиях, обычно вновь приобретаемых, например в процессе *обучения; когда он* овладел этой новой структурой, он в силу одного этого перестраивает, преобразует и структуру всех прежних понятий. Таким образом не пропадает прежняя работа мысли, понятия не воссоздаются наново на каждой новой ступени, каждое отдельное значение не должно само за себя проделать всю работу *по перестройке структуры.* Это совершается, как и все структурные операции мышления, путем овладения новым принципом на немногих понятиях, которые затем уже распространяются и переносятся в силу структурных законов и на всю сферу понятий в целом.

Мы видели, что новая структура обобщения, к которой приходит *ребенок в ходе обучения,* создает *возможность для его мыслей* перейти в новый и более высокий план логических операций. Старые понятия, вовлекаясь в эти операции мышления высшего типа по сравнению с прежним, сами собой изменяются в своем строении.

Наконец исследование реальных понятий ребенка привело нас к *решению еще одного немаловажного* вопроса, давно поставленного перед теорией мышления. Еще со времен работ Вюрцбургской школы известно, что неассоциативные связи определяют движение и течение понятий, связь и сцепление мыслей. Бюлер показал например, что запоминание и воспроизведение мыслей совершается не по законам ассоциации, а по смысловой связи. Однако нерешенным остается до сих пор вопрос, *какие же именно связи определяют* течение мыслей. Эти связи описывались феноменально и внепсихологически, например как связи цели и средств для ее достижения. В структурной психологии была сделана попытка определить эти связи как связи структур, но это определение представляет два существенных недостатка:

1. Связи мышления оказываются при этом совершенно аналогичными связями восприятия, памяти и всех других функций, которые в равной мере с мышлением подчинены структурным законам; следовательно связи мышления не содержат в себе ничего нового, высшего и специфического по сравнению со связями восприятий и памяти и становится непонятным, каким образом в мышлении возможно движение и сцепление понятий и иного рода и иного типа, чем структурные сцепления восприятий и образов памяти. В сущности говоря, структурная психология повторяет целиком и полностью ошибку ассоциативной психологии, так как она исходит из *тождественности* связей восприятия, памяти и мышления и не видит специфичности мышления в ряду этих процессов совершенно так же, как старая психология исходила из этих же двух принципов; новое заключается только в том, что принцип ассоциации заменен принципом структуры, однако способ объяснения остался прежним. В этом отношении структурная психология не только не продвинула вперед проблему мышления, но даже пошла в этом вопросе назад по сравнению с Вюрцбургской школой, установившей, что законы мышления не тождественны с законами памяти и что мышление следовательно представляет собой *деятельность особого рода*, подчиненную своим собственным законам; для структурной же психологии мышление не имеет своих особых законов и подлежит объяснению с точки зрения тех законов, которые господствуют в сфере восприятия и памяти.

2. Сведение связей в мышлении к структурным связям и отождествление их со связями восприятия и памяти совершенно исключает всякую возможность развития мышления и понимания мышления как высшего и своеобразного вида деятельности и сознания по сравнению с восприятием и памятью. Это отождествление законов движения мыслей с законами сцепления образов памяти находится в непримиримом противоречии с установленным нами фактом возникновения на каждой новой ступени развития понятий, новых и высших по типу связей между мыслями.

Мы видели, что на первой стадии в автономной детской речи не существует еще отношений общности между понятиями, в силу чего между ними оказываются возможными только те связи, которые могут быть установлены в восприятии, т. е. на этой стадии оказывается вообще невозможным мышление, как самостоятельная и независимая от восприятия деятельность. По мере развития структуры обобщения и возникновения все более сложных отношений общности между понятиями становится возможным мышление, как таковое, и постепенное расширение образующих его связей и отношений, как и переход к новым и высшим типам связи и переходы между понятиями, невозможные прежде. Этот факт является необъяснимым с точки зрения структурной теории и сам по себе является достаточным доводом для того, чтобы ее отвергнуть.

Какие же, спрашивается, связи, специфические для мышления, определяют движение и сцепление понятий. Что такое связь по смыслу? Для того чтобы ответить на этот вопрос, надо перейти от изучения понятия, изолированного понятия, как отдельной клетки,

к исследованию тканей мышления. Тогда откроется, что понятия связываются не по типу агрегата ассоциативными нитками и не по принципу структур воспринимаемых или представляемых образов, а по самому существу своей природы, по принципу отношения к общности.

Всякая операция мысли—определение понятия, сравнение и различение понятия, установление логических отношений между понятиями и т. д.—совершается, как показывает исследование, не иначе, как по линиям, связывающим понятия между собой отношениями общности и определяющим возможные вообще пути движения от понятия к понятию. Определение понятия основывается на законе эквивалентности понятия и предполагает возможность такого движения от одних понятий к другим, при котором присущая определяемому понятию долгота и широта, его мера общности, определяющая содержащийся в понятии акт мыслей и его отношение к объекту, может быть выражена сцеплением понятий другой долготы и широты, другой меры общности, содержащих другие акты мыслей и иной тип схватывания предмета, которые в целом однако являются по долготе и широте эквивалентными определяемому понятию. Так точно сравнение или различение понятий необходимо предполагает их обобщение, движение по линии отношений общности к высшему понятию, подчиняющему себе оба сравниваемых понятия. Равным образом установление логических отношений между понятиями в суждениях и умозаключениях необходимо требует движения все по тем же линиям отношения общности по горизонталям и вертикалям всей системы понятий.

Мы поясним это на примере продуктивного мышления. Вертхеймер показал, что обычный силлогизм, как он приводится в учебниках формальной логики, не принадлежит к типу продуктивной мысли. Мы приходим в конце к тому, что нам было известно в самом начале. Вывод не содержит в себе ничего нового по сравнению с предпосылками. Для возникновения настоящего продуктивного акта мышления, приводящего мысль к совершенно новому пункту, к открытию к «ага-переживанию», необходимо, чтобы *X*, составляющий проблему нашего размышления и входящий в структуру *А*, неожиданно вошел и в структуру *Б*. Следовательно разрушение структуры, в которой первоначально возникает проблематический пункт *X*, и перенос этого пункта в совершенно другую структуру являются основными условиями продуктивного мышления. Но как возможно это, как возможно то, чтобы *X*, входящий в структуру *А*, вошел одновременно и в *Б*? Для этого очевидно необходимо выйти за пределы структурных зависимостей, вырвав проблематический пункт из той структуры, в которой он дан нашей мысли, и включить его в новую структуру. Исследование показывает, что это осуществляется путем движения по линиям отношений общности, через высшую меру общности, через высшее понятие, которое стоит над структурами *А* и *Б* и подчиняет их себе. Мы как бы подымаемся над понятием *А* и затем спускаемся к понятию *Б*. Это своеобразное преодоление структурных зависимостей становится возможным только в силу наличия определенных отношений общности между понятиями.

Но мы знаем, что каждой структуре обобщения соответствует своя специфическая система отношений общности в силу того, что обобщения различной структуры не могут не находиться в различной системе отношений общности между собой. Следовательно каждой структуре обобщения соответствует и своя специфическая система возможных при данной структуре логических операций мышления. Этот один из важнейших законов всей психологии понятий означает в сущности единство структуры и функции мышления, единство понятия и возможных для него операций.

Мы можем на этом закончить изложение основных результатов нашего исследования и перейти к выяснению того, как в свете этих результатов раскрывается различная природа житейских и научных понятий. После всего сказанного мы можем сразу и наперед сформулировать тот центральный пункт, который определяет целиком и полностью различие в психологической природе тех или других понятий. Этот центральный пункт есть отсутствие или наличие системы. Вне системы понятия стоят в ином отношении к объекту, чем когда они входят в определенную систему. Отношение слова «цветок» к предмету у ребенка, не знающего еще слов: роза, фиалка, ландыш, и у ребенка, знающего эти слова, оказывается совершенно иным. Вне системы в понятиях возможны только связи, устанавливаемые между самими предметами, т. е. эмпирические связи. Отсюда—господство логики действия и синкретических связей по впечатлению в раннем возрасте. Вместе с системой возникают отношения понятий к понятиям, опосредствованное отношение понятий к объектам через их отношение к другим понятиям, возникает вообще иное отношение понятий к объекту: в понятиях становятся возможными надъэмпирические связи.

Можно было бы в специальном исследовании показать, что все особенности детской мысли, установленные Пиаже, как синкретизм, нечувствительность к противоречию, тенденция к рядоположению и др. целиком проистекают из внесистемности спонтанных понятий ребенка. Сам Пиаже, как мы видели, понимает, что центральный пункт отличия между спонтанным понятием ребенка и понятием взрослого заключается в несистематичности первого и в систематичности второго, поэтому он выдвигает принцип освобождения высказывания ребенка от всякого следа системы в целях раскрытия содержащихся в нем спонтанных понятий. Этот принцип—безусловный и верный. По самой своей природе спонтанные понятия внесистемны. Ребенок, говорит Пиаже, мало систематичен, его мысль недостаточно связана, дедуктивна, вообще чужда потребности избегать противоречий, склонна к рядоположению суждений вместо их синтеза и довольствуется синкретическими схемами вместо анализа. Иначе говоря, мысль ребенка стоит ближе к совокупности установок, проистекающих одновременно из действия и из грезы, чем к мысли взрослого, которая является систематической и осознанной. Таким образом сам Пиаже склонен видеть в отсутствии системы существеннейший признак спонтанных понятий. Он только не видит того, что несистематичность является не одним из признаков детской мысли в ряду других при-

знаков, а является как бы корнем, из которого вырастают все перечисленные им особенности мышления ребенка.

Можно было бы показать, что все эти особенности прямо и непосредственно вытекают из внесистемности спонтанных понятий; можно было бы объяснить каждую из этих особенностей в отдельности и все вместе *из тех отношений общности, которые господствуют в комплексной системе спонтанных понятий.* В этой специфической системе отношений общности, присущей комплексной структуре понятий дошкольника, содержится ключ ко всем феноменам, описанным и изученным Пиаже.

Хотя это составляет тему предпринятого нами особого исследования, все же попытаемся схематически пояснить это положение применительно к перечисляемым в приведенном выше отрывке Пиаже особенностям детской мысли. Недостаточная связанность детской мысли есть прямое выражение недостаточного развития отношений общности между понятиями. В частности недостаточность дедукции прямо проистекает из недоразвитости связей между понятиями по долготе, по вертикальным линиям отношения общности. Отсутствие потребности в избегании противоречий, как легко показать на простом примере, необходимо должно возникнуть в такой мысли, в которой отдельные понятия не подчинены единому над ними стоящему высшему понятию.

Для того чтобы противоречие могло ощущаться как помеха для мысли, необходимо, чтобы два противоречащих друг другу суждения рассматривались как частные случаи единого общего понятия. Но именно этого нет и не может быть в понятиях вне системы.

Ребенок в опытах Пиаже утверждает один раз, что шарик растворился в воде, потому что он маленький; другой раз, про другой шарик, он утверждает, что он растворился, потому что он большой. *Если мы выясним, что происходит в нашем мышлении, когда мы ощущаем явное противоречие между обоими суждениями, мы поймем, чего нехватает детской мысли для того, чтобы уловить эту противоречивость. Как показывает исследование, противоречие замечается* тогда, когда оба понятия, относительно которых высказывается противоречивое суждение, входят в структуру единого стоящего над ними высшего понятия. Тогда мы ощущаем, что мы высказали об одном и том же два противоположных суждения. Но у ребенка оба понятия лишены еще в силу недоразвития отношений общности возможности объединения в единую структуру высшего понятия, в силу чего он высказывает два исключающих друг друга суждения с точки зрения своей собственной мысли не об одном и том же, а о двух единичных вещах. В логике его мысли возможны только те отношения между понятиями, которые возможны между самими предметами. Его суждения носят чисто эмпирический констатирующий характер. Логика восприятия вообще не знает противоречия. Ребенок с точки зрения этой логики высказывает два одинаково правильных суждения. Они противоречивы с точки зрения взрослого, но не с точки зрения ребенка, это противоречие существует для логики мыслей, но не для логики восприятия. Ребенок мог бы в подтверждение абсолютной правиль-

ности своего высказывания сослаться на очевидность и неопровержимость фактов. В наших опытах дети, которых мы пытались натолкнуть на это противоречие, часто отвечали: «я сам видел». Он действительно видел, что один раз растворился маленький, а другой раз — большой шарик. Мысль, заключенная в его суждении, в сущности и означает только следующее: я видел, что маленький шарик растворился; я видел, что большой шарик растворился; его «потому что», которое появляется в ответ на вопрос экспериментатора, не означает по существу установление причинной зависимости, которая непонятна ребенку, а относится к тому классу неосознанных и непригодных для произвольного употребления «потому что», которое мы встречаем при решении теста с окончанием оборванных фраз.

Так точно рядоположение неизбежно должно возникать там, где отсутствует движение мысли от высших по мере общности к низшим понятиям. Синкретические схемы являются также типическим выражением господства в мышлении ребенка эмпирических связей и логики восприятия. Поэтому связь своих впечатлений ребенок принимает за связь вещей.

Как показывает исследование, научные понятия ребенка не обнаруживают этих феноменов и не подчиняются этим законам, а перестраивают их. Господствующая на каждой ступени развития понятий структура обобщения определяет соответствующую систему отношений общности между понятиями и тем самым весь круг возможных на данной ступени типических операций мышления. Поэтому раскрытие общего источника, из которого проистекают все описанные Пиаже феномены детской мысли, необходимо приводят к коренному пересмотру того объяснения, которое Пиаже дает все этим феноменам. Источником этих особенностей оказывается не эгоцентризм детской мысли, этот компромисс между логикой мечты и логикой действия, а те своеобразные отношения общности между понятиями, которые существуют в мысли, сотканной из спонтанных понятий. Не потому, что понятия ребенка стоят дальше от действительных предметов, чем понятия взрослых, и пропитаны еще автономной логикой аутистического мышления, а потому, что они стоят в ином, более близком и непосредственном отношении к объекту, чем понятия взрослого, возникают у ребенка те своеобразные движения мысли, которые описал Пиаже.

Поэтому закономерности, управляющие этим своеобразным движением мысли, оказываются действительными только в сфере спонтанных понятий. Научные понятия того же ребенка обнаруживают с самого начала своего возникновения иные черты, свидетельствующие об их иной природе. Возникая сверху, из недр других понятий, они рождаются с помощью устанавливаемых в процессе обучения отношений общности между понятиями. По самой своей природе они заключают в себе нечто от этих отношений, нечто от системы. Формальная дисциплина этих научных понятий сказывается в перестройке и всей сферы спонтанных понятий ребенка. В этом заключается их величайшее значение в истории умственного развития ребенка.

В сущности говоря, все это содержится в скрытом виде в самом учении Пиаже, так что принятие этих положений не только не остав-

ляет нас в недоумении перед фактом, раскрытым Пиаже, но впервые позволяет нам дать всем этим фактам адэкватное и истинное объяснение. Можно сказать, что этим самым вся система Пиаже взрывается изнутри огромной силой вдавленных в нее и скованных обручем ошибочной мысли фактов. Сам Пиаже ссылается на закон осознания Клапареда, гласящий, что, чем более понятия способны к спонтанному применению, тем менее *они осознаются. Спонтанные понятия следовательно по самой своей природе, в силу того, что их делает спонтанными, должны быть неосознаны и непригодны к произвольному применению. Неосознанность, как мы видели, означает отсутствие обобщения, т. е. недоразвитие системы отношений общности.* Таким образом спонтанность и неосознанность понятия, спонтанность и внесистемность являются синонимами. И обратно: неспонтанные научные понятия по самой своей природе в силу одного того, что их делает неспонтанными, должны с самого начала быть осознанными, должны с самого начала иметь систему. Весь наш спор с Пиаже в этом вопросе сводится только к одному: вытесняют ли системные понятия внесистемные и заступают их место по принципу замещения или, развиваясь на основе внесистемных понятий, они позже преобразуют эти последние по своему собственному типу, создавая впервые в сфере понятий ребенка определенную систему. Система таким образом является тем кардинальным пунктом, вокруг которого, как вокруг центра, *вращается вся история развития понятий в школьном возрасте. Она есть то новое, что возникает в мышлении ребенка вместе с развитием его научных понятий и что подымает все его умственное развитие на высшую ступень.*

В свете этого центрального значения системы, вносимой в мышление ребенка развитием научных понятий, становится ясным и общий теоретический вопрос об отношениях между развитием мышления и приобретением знаний, между обучением и развитием. Пиаже, как известно, разрывает то и другое; понятия, усвоенные ребенком в школе, не представляют для него никакого интереса с точки зрения изучения особенностей детской мысли. Особенности детской мысли растворились здесь в особенностях зрелого мышления. Поэтому изучение мышления строится у Пиаже вне процессов обучения. Он исходит из того, что все, что возникает у ребенка в процессе обучения, не может представлять интереса для исследования развития мыслей. *Обучение и развитие оказываются у него несоизмеримыми процессами. Это два независимых друг от друга процесса. То, что ребенок учится, и то, что он развивается, не имеет отношения друг к другу.*

В основе этого лежит исторически сложившийся в психологии разрыв между изучением структуры и функции мышления.

На первых порах изучения мышления в психологии это изучение сводилось к анализу содержания мышления. Полагалось, что более развитой в умственном отношении человек отличается от менее развитого раньше всего количеством и качеством тех представлений, которыми он располагает, и числом тех связей, которые существуют между этими представлениями, но что операции мышления являются одинаковыми и на самых низких ступенях мышления и на самых высо-

ких. В последнее время книга Торндайка об измерении интеллекта явилась грандиозной попыткой защитить тот тезис, что развитие мышления заключается главным образом в образовании новых и новых элементов связи между отдельными представлениями и что можно построить одну непрерывную кривую, которая будет символизировать всю лестницу умственного развития, начиная от дождевого червя и до американского студента. Но впрочем, в настоящее время мало кто склонен защищать эту точку зрения.

Реакция против этого взгляда, как это часто бывает, привела к тому, что вопрос был перевернут с неменьшим преувеличением в противоположную сторону. Стали обращать внимание на то, что представления как материал мышления вообще никакой роли в мышлении не играют и стали сосредоточивать внимание на самих операциях мышления, на его функциях, на том процессе, который совершается в уме человека в то время, когда он мыслит. Вюрцбургская школа довела до крайности эту точку зрения и пришла к выводу, что мышление есть такой процесс, в котором объекты, представляющие внешнюю действительность, в том числе и слово, не играют никакой роли, и что мышление является таким чисто духовным актом, заключающимся в чисто отвлеченном, не чувственном схватывании отвлеченных отношений. Как известно, положительная сторона этой работы была в том, что исследователи, проводившие ее, выдвинули целый ряд практических положений на основе экспериментального анализа и обогатили наши представления о действительном своеобразии интеллектуальных операций. Но вопрос о том, как представлена, отражена и обобщена действительность в мышлении, был выброшен из психологии вообще.

Если взять теперешний момент, надо сказать, что мы снова присутствуем при том, как эта точка зрения до конца скомпрометировала себя, обнаружила свою односторонность и неплодотворность и как возникает новый интерес к тому, что раньше составляло единственный предмет исследования. Становится ясно, что функции мышления зависят от строения мыслей, которые функционируют. Ведь всякое мышление устанавливает связь между каким-то образом, представленным в сознании частями действительности. Следовательно то, каким образом эта действительность представлена в сознании, не может быть безразличным для возможных операций мышления. Иначе говоря, различные функции мышления не могут не зависеть от того, что функционирует, что движется, что является основой этого процесса.

Еще проще: функция мышления зависит от структуры самой мысли—от того, как построена сама мысль, которая функционирует, зависит характер операций, доступных для данного интеллекта. Работа Пиаже является крайним выражением этого интереса к структуре самой мысли. Он довел до крайности этот односторонний интерес к структуре, как и современная структурная психология, утверждая, что функции в развитии вообще не меняются; изменяются строения, и в зависимости от этого функция приобретает новый характер. Возвращение к анализу самого строения детской мысли, ее внутрен-

ней структуры, ее содержательного наполнения и составляет основную тенденцию работ Пиаже.

Но и Пиаже не решает задачи в том смысле, что разрыв между структурой и функцией мышления целиком устраняется в его работах—это и является причиной того, что обучение оказывается оторванным от развития. Исключение одного аспекта в пользу другого неизбежно приводит к тому, что проблема школьного обучения становится невозможной для психологического исследования. Если знание наперед рассматривается как нечто несоизмеримое с мышлением, этим самым наперед преграждается путь ко всякой попытке найти связь между обучением и развитием. Но если попытаться, как мы сделали в настоящей работе, связать воедино оба аспекта исследования мышления—структурный и функциональный, если принять, что то, что функционирует, определяет до известной степени, как функционирует—эта проблема окажется не только доступной, но и разрешимой.

Если самое значение слова принадлежит к определенному типу структуры, то только определенный круг операций становится возможным в пределах данной структуры, а другой круг операций становится возможным в пределах другой структуры. В развитии мышления мы имеем дело с некоторыми очень сложными процессами внутреннего характера, изменяющими внутреннюю структуру самой ткани мысли. Есть две стороны, с которыми мы всегда сталкиваемся в конкретном изучении мышления, и обе имеют первостепенное значение.

Первая сторона—это рост и развитие детских понятий или значений слов. Значение слова есть обобщение. Различная структура этих обобщений означает различный способ отражения действительности в мысли. Это в свою очередь не может уже не означать различных отношений общности между понятиями. Наконец различные отношения общности определяют и различные типы возможных для данного мышления операций. В зависимости от того, что функционирует и как построено то, что функционирует, определяется способ и характер самого функционирования. Это и составляет вторую сторону всякого исследования мышления. Эти аспекты внутренне связаны один с другим, и везде там, где мы имеем исключение одного аспекта в пользу другого, мы делаем это в ущерб полноте нашего исследования.

Соединение в одном исследовании обоих этих аспектов приводит к возможности видеть связь, зависимость и единство там, где исключительное и одностороннее изучение одного только аспекта видело метафизическую противоположность, антагонизм, перманентный конфликт и, в лучшем случае, возможность компромисса между двумя непримиримыми крайностями. Спонтанные и научные понятия оказались в свете нашего исследования связанными между собой сложными внутренними связями. Более того: спонтанные понятия ребенка, если довести их анализ до конца, представляются тоже до известной степени аналогичными научным понятиям, так что в будущем открывается возможность единой линии исследования тех и других. Обучение начинается не только в школьном возрасте, обучение есть и в до-

школьном возрасте. Будущее исследование вероятно покажет, что спонтанные понятия ребенка являются таким же продуктом дошкольного обучения, как научные понятия представляют собой продукт школьного обучения. Мы уже сейчас знаем, что в каждом возрасте существует свой особый тип отношений между обучением и развитием. Не только развитие меняет свой характер в каждом возрасте, не только обучение на каждой ступени имеет совершенно особую организацию, своеобразное содержание, но, что самое важное, отношение между обучением и развитием является особенно специфичным для каждого возраста. В другой работе мы имели возможность развить эту мысль подробнее. Скажем только, что будущее исследование должно обнаружить, что своеобразная природа спонтанных понятий ребенка целиком зависит от того отношения между обучением и развитием, которое господствует в дошкольном возрасте и которое мы обозначаем как переходный спонтанно-реактивный тип обучения, образующий переход от спонтанного типа обучения в раннем детстве к реактивному типу обучения в школьном возрасте.

Мы не станем сейчас гадать, что должно обнаружить это будущее исследование. Сейчас мы сделали только шаг в новом направлении и в оправдание этого шага скажем, что как бы он ни представлялся шагом, усложняющим чрезмерно наши представления о, казалось бы, простых вопросах обучения и развития, спонтанных и научных понятиях, он не может не показаться самым грубым упрощением по сравнению с истинной грандиозной сложностью действительного положения вещей, как оно будет раскрыто в этом будущем исследовании.

V

Сравнительное исследование житейских и научных (обществоведческих) понятий и их развития в школьном возрасте, проведенное Ж. И. Шиф, имеет в свете всего сказанного выше двойное значение. Первой и ближайшей его задачей было экспериментально проверить конкретную часть нашей рабочей гипотезы относительно своеобразного пути развития, проделываемого научными понятиями по сравнению с житейскими. Второй задачей исследования было попутное разрешение на этом частном случае общей проблемы отношений обучения и развития. Мы не станем повторять сейчас, как решены в исследовании оба эти вопроса. Отчасти об этом уже сказано выше, а главное, что относится к этим обоим вопросам, содержится в самом исследовании. Скажем только, что нам представляются оба эти вопроса первоначально разрешенными вполне удовлетворительно в плане экспериментальной работы.

Попутно с этими двумя вопросами не могли не встать еще два, на фоне которых оба упомянутые выше вопроса только и могут быть поставлены в исследовательском плане.

Это, во-первых, вопрос о природе спонтанных понятий ребенка, до сих пор считавшихся единственным, исключительно достойным изучения предметом психологического исследования и, во-вторых, общая проблема психологического развития школьника, вне которой никакое частное исследование детских понятий оказывается невоз-

можным. Эти вопросы конечно не могли занять того места в исследовании, как первые два. Они стояли не в центре, но на периферии внимания исследователя. Поэтому мы можем говорить только о косвенных данных, которые дает в наше распоряжение исследование для решения этих вопросов. Но эти косвенные данные, думается нам, скорее подтверждают, чем заставляют отвергнуть развитые нами в нашей гипотезе предположения по обоим этим вопросам.

Но главнейшее значение этого исследования в наших глазах заключается в том, что оно приводит к новой постановке проблемы развития понятия в школьном возрасте, дает рабочую гипотезу, хорошо объясняющую все найденные в прежних исследованиях факты и находящую себе подтверждение в экспериментально установленных в данном исследовании новых фактах, наконец в том, что оно разработало метод исследования реальных понятий ребенка, в частности научных понятий, и тем самым не только перебросило мост от исследования экспериментальных понятий к анализу реальных жизненных понятий ребенка, но и открыло новую практически бесконечно важную и теоретически плодотворную область исследования, едва ли не центральную по своему значению для всей истории умственного развития школьника. Оно показало, как можно научно исследовать развитие научных понятий.

Наконец практическое значение исследования мы видим в том, что оно раскрыло перед детской психологией возможности действительно психологического анализа, т. е. анализа, руководимого все время принципом и точкой зрения развития в области обучения системе научных знаний. Вместе с этим исследование приводит и к ряду непосредственных педагогических выводов по отношению к преподаванию обществоведения, освещая, пока конечно только в самых грубых, общих и схематических чертах, то, что совершается в голове каждого отдельного ученика в процессе обучения обществоведению.

Мы видим сами в этом исследовании три существеннейших недостатка, которые оказались к сожалению непреодолимыми у нас в этом первом опыте, идущем в новом направлении. Первый из них заключается в том, что обществоведческие понятия ребенка взяты более с общей, чем со специфической стороны. Они служили для нас более прототипом всякого научного понятия вообще, чем определенным и своеобразным типом одного специфического вида научных понятий. Это было вызвано тем обстоятельством, что на первых порах исследования в новой области необходимо было отграничить научные понятия от житейских, вскрыть то, что присуще обществоведческим понятиям как частному случаю научных понятий. Различия же, существующие внутри отдельных видов научных понятий (арифметические, естественно-научные, обществоведческие понятия), могли сделаться предметом исследования не раньше, чем была проведена демаркационная линия, разделяющая научные и житейские понятия. Такова логика научного исследования: сперва находятся общие и слишком широкие черты для данного круга явлений, затем отыскиваются специфические различия внутри самого круга.

Этим обстоятельством объясняется то, что круг введенных в исследование понятий не представляет собой какой-либо системы основных, конституирующих логику самого предмета коренных понятий, а скорее образовался из ряда эмпирически подобранных на основании программного материала отдельных, прямо не связанных между собой понятий. Этим объясняется и то, что исследование дает гораздо больше в смысле общих закономерностей развития научных понятий сравнительно с житейскими, чем специфические закономерности обществоведческих понятий как таковых, и то, что обществоведческие понятия подвергались сравнению с житейскими понятиями, не взятыми из той же области общественной жизни, а из других областей.

Второй недостаток, очевидный для нас и содержащийся в работе, заключается снова в слишком общем, суммарном, недиференцированном и нерасчлененном изучении структуры понятий, отношений общности, присущих данной структуре, и функций, определяемых данной структурой и данными отношениями общности. Точно так же, как первый недостаток работы привел к тому, что внутренняя связь обществоведческих понятий—эта важнейшая проблема развивающейся системы понятий—оставалась без надлежащего освещения, так и второй недостаток неизбежно приводит к тому, что проблема системы понятий, проблема отношений общности, центральная для всего школьного возраста и единственно могущая перебросить мост от изучения экспериментальных понятий и их структуры к изучению реальных понятий с их единством структуры и функций обобщения, мыслительной операции, осталась недостаточно разработанной. Это неизбежное на первых порах упрощение, которое было допущено нами в самой постановке экспериментального исследования и которое было продиктовано необходимостью поставить вопрос наиболее узко, вызвало в свою очередь при других условиях недопустимое упрощение анализа тех интеллектуальных операций, которые вводились нами в эксперимент. Так например в примененных нами задачах не были расчленены различные виды причинно-следственных зависимостей—эмпирические, психологические и логические «потому что», как это сделал Пиаже, на стороне которого в данном случае оказывается колоссальное превосходство, а это само собой привело и к стушевыванию возрастных границ внутри суммарно взятого школьного возраста. Но мы должны были сознательно потерять в тонкости и расчлененности психологического анализа, чтобы иметь хоть какой-нибудь шанс выиграть в точности и определенности ответа на основной вопрос—о своеобразном характере развития научных понятий.

Наконец третьим дефектом этой работы, по нашему мнению, является недостаточная экспериментальная проработка двух упомянутых выше попутно вставших перед исследованием вопросов—о природе житейских понятий и о структуре психологического развития в школьном возрасте. Вопрос о связи между структурой детского мышления, как она описана Пиаже, и основными чертами, характеризующими самую природу житейских понятий (внесистемностью и непроизвольностью), с одной стороны, и вопрос о развитии осознания и произвольности из нарождающейся системы понятий, это

центральный вопрос всего умственного развития школьника,—оба оказались не только не разрешенными экспериментально, но и не поставленными в качестве задачи, подлежащей разрешению в эксперименте. Это было вызвано тем обстоятельством, что оба эти вопроса для сколько-нибудь полной своей разработки нуждались бы в особом исследовании. Но это неизбежно привело к тому, что критика основных положений Пиаже, развиваемая в настоящей работе, оказалась недостаточно подкрепленной логикой эксперимента и потому недостаточно сокрушительной.

Мы потому так подробно остановились в заключении на очевидных для нас самих недостатках этой работы, что они позволяют тем самым наметить все основные перспективы, открывающиеся за последней страницей нашего исследования, и вместе с тем позволяют установить и единственно правильное отношение к этой работе как к первому и в высшей степени скромному шагу в новой и бесконечно плодотворной с теоретической и практической стороны области психологии детского мышления.

Нам остается еще сказать только о том, что в ходе самого исследования, от его начала и до завершения, наша рабочая гипотеза и экспериментальное исследование складывались иначе, чем это представлено здесь. В живом ходе исследовательской работы никогда дело не обстоит так, как в ее законченном литературном оформлении. Построение рабочей гипотезы не предшествовало экспериментальному исследованию, а исследование не могло опираться с самого начала на готовую и до конца разработанную гипотезу. Гипотеза и эксперимент, эти, по выражению К. Левина, два полюса единого динамического целого, складывались, развивались и росли совместно, взаимно оплодотворяя и продвигая друг друга.

И одно из важнейших доказательств правдоподобности и плодотворности нашей гипотезы мы видим в том, что совместно складывавшиеся экспериментальное исследование и теоретическая гипотеза привели нас не только к согласным, но к совершенно единым результатам. Они показали то, что является центральным пунктом, основной осью и главной мыслью всей нашей работы: что в момент усвоения нового слова процесс развития соответствующего понятия не заканчивается, а только начинается. В момент первоначального усвоения новое слово стоит не в конце, а в начале своего развития. Оно является всегда в этот период незрелым словом. Постепенное внутреннее развитие его значения приводит и к созреванию самого слова. Развитие смысловой стороны речи здесь, как и везде, оказывается основным и решающим процессом в развитии мышления и речи ребенка. Как говорит Толстой, «слово почти всегда готово, когда готово понятие»,—в то время как обычно полагали, что понятие почти всегда готово, когда готово слово.

ГЛАВА СЕДЬМАЯ

МЫСЛЬ И СЛОВО

> Я слово позабыл, что я хотел
> сказать,
> И мысль бесплотная в чертог
> теней вернется.

Мы начали наше исследование с попытки выяснить внутреннее отношение, существующее между мыслью и словом на самых крайних ступенях фило- и онтогенетического развития. Мы нашли, что начало развития мысли и слова, доисторический период в существовании мышления и речи не обнаруживает никаких определенных отношений и зависимостей между генетическими корнями мысли и слова. Таким образом оказывается, что искомые нами внутренние отношения между словом и мыслью не есть изначальная, наперед данная величина, которая является предпосылкой, основой и исходным пунктом всего дальнейшего развития, но сами возникают и складываются только в процессе исторического развития человеческого сознания, сами являются не предпосылкой, но продуктом становления человека.

Даже в высшем пункте животного развития—у антропоидов—вполне человекоподобная в фонетическом отношении речь оказывается никак не связанной с—тоже человекоподобным—интеллектом. И в начальной стадии детского развития мы могли бы с несомненностью констатировать наличие доинтеллектуальной стадии в процессе формирования речи и доречевой стадии в развитии мышления. Мысль и слово не связаны между собой изначальной связью. Эта связь возникает, изменяется и разрастается в ходе самого развития мысли и слова.

Но вместе с тем было бы неверно, как это мы старались выяснить *в самом начале нашего исследования, представлять себе мышление* и речь как два внешних друг по отношению к другу процесса, как две независимых силы, которые протекают и действуют параллельно друг другу или пересекаясь в отдельных точках своего пути и вступая в механическое взаимодействие друг с другом. Отсутствие изначальной связи между мыслью и словом ни в какой мере не означает того, что эта связь может возникать только как внешняя связь двух

разнородных по существу *видов деятельности* нашего сознания. Напротив, как мы стремились показать в самом начале нашей работы, *основной методологический порок огромного большинства исследований мышления и речи*, порок, обусловивший бесплодность этих работ, и состоит как раз в таком понимании отношений между мыслью *и словом, которое рассматривает оба эти процесса как два независимых*, самостоятельных и изолированных элемента, из внешнего объединения которых возникает речевое мышление со всеми присущими *ему свойствами.*

Мы стремились показать, что вытекающий из такого понимания метод анализа является наперед обреченным на неудачу, ибо он для объяснения свойств речевого мышления как целого разлагает это целое на образующие его элементы—на речь и мышление, которые не содержат в себе свойств, присущих целому,—и тем самым закрывает себе наперед дорогу к объяснению этих свойств. Исследователя, пользующегося этим методом, мы уподобляли человеку, который попытался бы для объяснения того, почему вода тушит огонь, разложить воду на кислород и водород, и с удивлением бы увидел, что кислород поддерживает горение, а водород сам горит. Мы пытались показать далее, что этот анализ, пользующийся методом разложения на элементы, не есть в сущности анализ в собственном смысле этого слова с точки зрения приложения его к разрешению конкретных проблем *в какой-либо определенной области явлений. Это есть скорее* возведение к общему, чем внутреннее расчленение и выделение частного, содержащегося в подлежащем объяснению феномене. По самой своей *сущности этот метод* приводит скорее к *обобщению, чем к анализу.* В самом деле, сказать, что вода состоит из водорода и кислорода, значит сказать нечто такое, что одинаково относится ко всей воде *вообще и ко всем ее свойствам в равной мере: к* Великому океану в такой же мере, как к дождевой капле, к свойству воды тушить огонь в такой же мере, как к закону Архимеда. Так же точно—сказать, что речевое мышление содержит в себе интеллектуальные процессы и собственно речевые функции, означает сказать нечто такое, что относится ко всему речевому мышлению в целом и ко всем его отдельным свойствам в одинаковой степени и тем самым *означает не сказать* ничего по поводу каждой конкретной проблемы, встающей перед исследованием речевого мышления.

Мы пытались поэтому с самого начала встать на другую точку зрения, придать всей проблеме другую постановку и применить в исследовании другой метод анализа. Анализ, пользующийся методом разложения на элементы, мы пытались заменить анализом, расчленяющим сложное единство речевого мышления на единицы, понимая *под этими последними* такие продукты анализа, которые в отличие от элемента являются образующими первичными моментами не по отношению ко всему изучаемому явлению в целом, но по отношению *только к отдельным конкретным его сторонам и свойствам, и которые* далее также в отличие от элементов не утрачивают свойств, присущих целому и подлежащих объяснению, но содержат в себе в самом простом первоначальном виде те свойства целого, ради которых пред-

принимается анализ. Единица, к которой мы приходим в анализе, содержит в себе в каком-то наипростейшем виде свойства, присущие речевому мышлению как единству.

Мы нашли эту единицу, отражающую в наипростейшем виде единство мышления и речи в значении слова. Значение слова, как мы пытались выяснить выше, представляет собой такое далее неразложимое единство обоих процессов, о котором нельзя сказать, что оно представляет собой: феномен речи или феномен мышления. Слово, лишенное значения, не есть слово. Оно есть звук пустой, следовательно значение есть необходимый, конституирующий признак самого слова. Оно есть само слово, рассматриваемое с внутренней стороны. Таким образом мы как будто вправе рассматривать его с достаточным основанием как феномен речи. Но значение слова с психологической стороны, как мы в этом неоднократно убеждались на всем протяжении нашего исследования, есть не что иное как обобщение или понятие. Обобщение и значение слова суть синонимы. Всякое же обобщение, всякое образование понятия есть самый специфический, самый подлинный, самый несомненный акт мысли. Следовательно мы вправе рассматривать значение слова как феномен мышления.

Таким образом значение слова оказывается одновременно речевым и интеллектуальным феноменом, причем это не означает чисто внешней сопринадлежности его к двум различным областям психической жизни. Значение слова есть феномен мышления лишь в той мере, в какой мысль связана со словом и воплощена в слове—и обратно: оно есть феномен речи лишь в той мере, в какой речь связана с мыслью и освещена ее светом. Оно есть феномен словесной мысли или осмысленного слова, оно есть единство слова и мысли.

Нам думается, что этот основной тезис всего нашего исследования едва ли нуждается в новых подтверждениях после всего сказанного выше. Наши экспериментальные исследования, думается нам, всецело подтвердили и оправдали это положение, показав, что, оперируя значением слова как единицей речевого мышления, мы действительно находим реальную возможность конкретного исследования развития речевого мышления и объяснения его главнейших особенностей на различных ступенях. Но главным результатом всех наших исследований является не это положение само по себе, но дальнейшее, которое мы нашли в результате самого исследования как его важнейший и центральный итог. То новое и самое существенное, что вносит это исследование в учение о мышлении и речи, есть раскрытие того, что значения слов развиваются. Открытие изменения значений слов и их развития есть главное наше открытие, которое позволяет впервые окончательно преодолеть лежавший в основе всех прежних учений о мышлении и речи постулат о константности и неизменности значения слова. С точки зрения старой психологии связь между словом и значением есть простая ассоциативная связь, устанавливающаяся в силу многократного совпадения в сознании впечатления от слова и впечатления от вещи, обозначаемой данным словом. Слово напоминает о своем значении так точно, как пальто знакомого человека напоминает об этом человеке или внешний вид дома напоминает о живущих в нем.

С этой точки зрения значение слова, раз установившееся, не может ни развиваться, ни вообще изменяться. Ассоциация, связывающая слово и значение, может закрепляться или ослабляться, может обогащаться рядом связей еще с другими предметами того же рода, может распространяться по сходству или смежности на более широкий круг предметов, или наоборот, может суживать или ограничивать этот круг, другими словами, она может претерпевать ряд количественных и внешних изменений, но не может изменять своей внутренней психологической природы, так как для этого она должна была бы перестать быть тем, что она есть, т. е. ассоциацией.

Естественно, что с этой точки зрения развитие смысловой стороны речи, развитие значения слов становится вообще необъяснимым и невозможным. Это нашло свое выражение как в лингвистике, так и в *психологии речи ребенка и взрослого. Тот отдел языкознания, который* занимается изучением смысловой стороны речи, т. е. семасиология, усвоив ассоциационную концепцию слова, рассматривает до сих пор значение слова как ассоциацию между звуковой формой слова и его предметным содержанием. Поэтому все решительно слова—самые конкретные и самые абстрактные—оказываются одинаково построенными со смысловой стороны и все не содержат в себе ничего специфического для речи как таковой, поскольку ассоциативная связь, объединяющая слово и значение, в такой же мере составляет психологическую основу осмысленной речи, в какой и основу таких процессов, как воспоминания о человеке при виде его пальто. Слово заставляет нас вспомнить о своем значении, как любая вообще вещь может напомнить нам другую вещь. Неудивительно поэтому, что, не находя ничего специфического в связи слова со значением, семантика не могла и поставить вопроса о развитии смысловой стороны речи, о развитии значений слов. Все развитие сводилось исключительно к изменению ассоциативных связей между отдельными словами и отдельными предметами: слово могло означать раньше один предмет, а затем ассоциативно связаться с другим предметом. Так пальто, переходя от одного владельца к другому, может раньше напоминать об одном человеке, а затем о другом. Развитие смысловой стороны речи исчерпывается для лингвистики изменениями предметного содержания слов, но ей остается чужда мысль, что в ходе исторического развития языка изменяется смысловая структура значения слова, изменяется психологическая природа этого значения, что от низших и примитивных форм обобщения языковая мысль переходит к высшим и наиболее сложным формам, находящим свое выражение в абстрактных понятиях, что наконец не только предметное содержание слова, но самый характер отражения и обобщения действительности в слове *изменялся в ходе исторического развития языка.*

Так же точно эта ассоциативная точка зрения приводит к невозможности и к необъяснимости развития смысловой стороны речи в детском возрасте. У ребенка развитие значения слова может сводиться только к чисто внешним и количественным изменениям ассоциативных связей, объединяющих слово и значение, к обогащению и закреплению этих связей—и только. Что самая структура и при-

рода связи между словом и значением может изменяться и фактически изменяется в ходе развития детской речи,—это с ассоциативной точки зрения является необъяснимым.

Наконец в функционировании речевого мышления у зрелого развитого человека мы также с этой точки зрения не можем найти ничего иного, кроме непрерывного линейного движения в одной плоскости по ассоциативным путям от слова к его значению и от значения к слову. Понимание речи заключается в цепи ассоциаций, возникающих в уме под влиянием знакомых образов слов. Выражение мысли в слове есть обратное движение по тем же ассоциативным путям от представленных в мысли предметов к их словесным обозначениям. Ассоциация всегда обеспечивает эту двустороннюю связь между двумя представлениями: один раз пальто может напомнить о человеке, носящем его, другой раз вид человека может заставить нас вспомнить о его пальто. В понимании речи и в выражении мысли в слове не содержится следовательно ничего нового и ничего специфического по сравнению с любым актом припоминания и ассоциативного связывания.

Несмотря на то, что несостоятельность ассоциативной теории была осознана, экспериментально и теоретически доказана сравнительно давно, это никак не отразилось на судьбе ассоциативного понимания природы слова и его значения. Вюрцбургская школа, которая поставила своей главной задачей доказать несводимость мышления к ассоциативному течению представлений, невозможность объяснить движение, сцепление, припоминание мыслей с точки зрения законов ассоциации и доказать наличие особых закономерностей, управляющих течением мыслей, не только ничего не сделала в смысле пересмотра ассоциативных воззрений на природу отношения между словом и значением, но не сочла нужным даже высказать мысль о необходимости этого пересмотра. Она разделила речь и мышление, воздав богу богово и кесарю кесарево. Она освободила мысль от пут всего образного, чувственного, вывела ее из-под власти ассоциативных законов, превратила ее в чисто духовный акт, возвратившись тем самым к истокам донаучной спиритуалистической концепции Августина и Декарта, и пришла в конце концов к крайнему субъективному идеализму в учении о мышлении, уйдя дальше Декарта и заявляя устами Кюльпе: «Мы не только скажем—мыслю значит существую, но также—мир существует, как мы его устанавливаем и определяем» (39, с. 81). Таким образом мышление как богово было отдано богу. Психология мышления стала открыто двигаться по пути к идеям Платона, как признал сам Кюльпе.

Одновременно с этим, освободив мысль от плена всякой чувственности и превратив ее в чистый бесплотный духовный акт, эти психологи оторвали ее от речи, предоставив последнюю всецело во власть ассоциативных законов. Связь между слогом и его значением продолжала рассматриваться как простая ассоциация и после работ Вюрцбургской школы. Слово таким образом оказалось внешним выражением мысли, ее одеянием, не принимающим никакого участия в ее внутренней жизни. Никогда еще мышление и речь не оказывались столь разъединенными и столь оторванными друг от

друга в представлении психологов, как в Вюрцбургскую эпоху. Преодоление ассоцианизма в области мышления привело к еще большему закреплению ассоциативного понимания речи. Как кесарево оно было отдано кесарю.

Те из психологов этого направления, которые оказались продолжателями этой линии, не только не смогли изменить ее, но продолжали ее углублять и развивать. Так Зельц, показавший всю несостоятельность констелляционной, т. е. в конечном счете ассоциативной теории продуктивного мышления, выдвинул на ее место новую теорию, которая углубила и усилила разрыв между мыслью и словом, определившийся с самого начала в работах этого направления. Зельц продолжал рассматривать мышление в себе, оторванное от речи, и пришел к выводу о принципиальной тождественности продуктивного мышления человека с интеллектуальными операциями шимпанзе,— настолько слово не внесло никаких изменений в природу мысли, настолько велика независимость мышления от речи.

Даже Ах, который сделал значение слова прямым предметом своего специального исследования и первый встал на путь преодоления ассоцианизма в учении о понятиях, не сумел пойти дальше признания наряду с ассоциативными тенденциями детерминирующих тенденций в процессе образования понятий. Поэтому в своих выводах он не вышел за пределы прежнего понимания значения слова. Он отождествляет понятие и значение слова и тем самым исключает всякую возможность изменения и развития понятий. Раз возникшее значение слова остается неизменным и постоянным. В момент образования значения слова путь его развития оказывается законченным. Но этому же учили и те психологи, против мнения которых борется Ах. Разница между ним и его противниками заключается только в том, что они по-разному рисуют этот начальный момент в образовании значения слова, но для него и для них в одинаковой мере этот начальный момент является в то же самое время и конечным пунктом всего развития понятия.

То же самое положение создалось и в современной структурной психологии в области учения о мышлении и речи. Это направление глубже, последовательнее, принципиальнее других пыталось преодолеть ассоциационную психологию в целом. Оно поэтому не ограничилось половинчатым решением вопроса, как это сделали его предшественники. Оно пыталось не только мышление, но и речь вывести из-под власти ассоциативных законов и подчинить и то и другое в одинаковой степени законам структурообразования. Но удивительным образом это прогрессивнейшее из всех современных психологических направлений не только не пошло вперед в учении о мышлении и речи, но сделало в этой области глубокий шаг назад по сравнению со своими предшественниками.

Прежде всего оно сохранило целиком и полностью глубочайший разрыв между мышлением и речью. Отношение между мыслью и словом представляется в свете нового учения как простая аналогия, как приведение к общему структурному знаменателю того и другого. Происхождение первых осмысленных детских слов исследователи этого

направления представляют себе по аналогии с интеллектуальной операцией шимпанзе в опытах Кёлера. Слово входит в структуру вещи, поясняют они, и приобретает известное функциональное значение, подобно тому, как палка для обезьяны входит в структуру ситуации добывания плода и приобретает функциональное значение орудия. Таким образом связь между словом и значением не мыслится уже более как простая ассоциативная связь, но представляется как структурная. Это—большой шаг вперед. Но если присмотреться внимательно к тому, что дает нам новое понимание вещей, нетрудно убедиться, что этот шаг вперед является простой иллюзией и что мы в сущности остались на прежнем месте у разбитого корыта ассоциативной психологии.

В самом деле слово и обозначаемая им вещь образуют единую структуру. Но эта структура совершенно аналогична всякой вообще структурной связи между двумя вещами. Она не содержит в себе ничего специфического для слова как такового. Любые две вещи, все равно, палка и плод или слово и обозначаемый им предмет, смыкаются в единую структуру по одним и тем же законам. Слово снова оказывается не чем иным, как одной из вещей в ряду других вещей. Слово есть вещь и объединяется с другими вещами по общим структурным законам объединения вещей. Но то, что отличает слово от всякой другой вещи и структуру слова отличает от всякой другой структуры, то, как слово представляет вещь в сознании, то, что делает слово словом,—все это остается вне поля зрения исследователей. Отрицание специфичности слова и его отношения к значениям и растворение этих отношений в море всех и всяческих структурных связей целиком сохраняются в новой психологии не в меньшей мере, чем в старой.

Мы могли бы в сущности целиком воспроизвести для уяснения идеи структурной психологии о природе слова тот самый пример, на котором мы пытались уяснить идею ассоциативной психологии о природе связи между словом и значением. Слово, говорилось в этом примере, напоминает свое значение так же, как пальто напоминает нам человека, на котором мы привыкли его видеть. Это положение сохраняет всю свою силу и для структурной психологии, ибо для нее пальто и носящий его человек образуют таким же образом единую структуру, как слово и обозначаемая им вещь. То, что пальто может напомнить нам о владельце, как вид человека может напомнить нам о его пальто, объясняется с точки зрения новой психологии также структурными законами.

Таким образом на место принципа ассоциации становится принцип структуры, но этот новый принцип так же универсально и недифеоенцированно распространяется на все вообще отношения между вещами, как и старый принцип. Мы слышим от представителей старого направления, что связь между словом и его значением образуется так же, как связь между палкой и бананом. Но разве это не та же самая связь, о которой говорится в нашем примере? Суть дела заключается в том, что в новой психологии, как и в старой, исключается наперед всякая возможность объяснения специфических отношений

слова и значения. Эти отношения наперед признаются принципиально ничем не отличающимися от всяких других, любых, всевозможных отношений между предметами. Все кошки оказываются серыми в сумерках всеобщей структурности, как раньше их нельзя было различить в сумерках универсальной ассоциативности.

Ах пытался преодолеть ассоциацию с помощью детерминирующей тенденции, новая психология—с помощью принципа структуры, но и там и здесь целиком сохраняются оба основных момента старого учения: во-первых, признание принципиальной тождественности связи слова и значения с связью любых других двух вещей, и, во-вторых, признание неразвиваемости значения слова. Так же, как для старой психологии, для новой остается в силе то положение, согласно которому развитие значения слова заканчивается в момент его возникновения. Вот почему смена различных направлений в психологии, так сильно продвинувших вперед такие главы психологии, как учение о восприятии и памяти, производит впечатление утомительного и однообразного топтания на месте, вращения по кругу, когда дело идет о проблеме мышления и речи. Один принцип сменяет другой. Новый оказывается радикально противоположным прежнему. Но в учении о мышлении и речи они оказываются похожими друг на друга, как однояйцевые близнецы. Как говорит французская пословица, чем больше это меняется, тем больше это остается тем же самым.

Если в учении о речи новая психология остается на старом месте и целиком сохраняет представление о независимости мысли от слова, то в области учения о мышлении она делает значительный шаг назад. Это сказывается прежде всего в том, что новая психология склонна отрицать наличие специфических закономерностей мышления как такового и растворять их в общих структурных законах. Вюрцбургская школа возвела мысль в ранг чисто духовного акта и предоставила слово во власть низменных и чувственных ассоциаций. В этом ее основной порок, но она все же умела различать специфические законы сцепления, движения и течения мыслей от более элементарных законов сцепления и течения представлений и восприятий. В этом отношении она стояла выше новой психологии. Новая же психология, приведя к всеобщему структурному знаменателю восприятия домашней курицы, интеллектуальную операцию шимпанзе, первое осмысленное слово ребенка и развитое продуктивное мышление человека, не только стерла всякие границы между структурой осмысленного слова и структурой палки и банана, но также и границы между мышлением в его самых лучших формах и самым элементарным восприятием.

Если попытаться подытожить то, к чему приводит нас этот беглый критический обзор основных современных учений о мышлении и речи, можно легко свести к двум основным положениям то общее, что присуще всем этим учениям психологической мысли. Во-первых, ни одно из этих направлений не схватывает в психологической природе слова того самого главного, основного и центрального, что делает слово словом и без чего слово перестает быть самим собой: заключенного в нем обобщения как совершенно своеобразного способа

отражения действительности в сознании. Во-вторых, все эти учения рассматривают слово и его значение вне развития. Оба эти момента внутренно связаны между собой, ибо только адэкватное представление о психологической природе слова может привести нас к пониманию возможности развития слова и его значения. Поскольку оба эти момента сохраняются во всех сменяющих друг друга направлениях, постольку все они в основном повторяют друг друга. Поэтому борьба и смена отдельных направлений в современной психологии в области учения о мышлении и речи напоминают юмористическое стихотворение Гейне, в котором рассказывается о царствовании верного себе до кончины почтенного и старого шаблона, который однажды был умерщвлен кинжалом восставших против него:

Когда́ с торжеством разделили
Наследники царство и трон,
То новый Шаблон—говорили—
Похож был на старый Шаблон.

Открытие непостоянства и неконстантности, изменчивости значений слов и их развития представляет собой главное и основное открытие, которое одно только и может вывести из тупика все учение о мышлении и речи. Значение слова неконстантно. Оно изменяется в ходе развития ребенка. Оно изменяется и при различных способах функционирования мысли. Оно представляет собой скорее динамическое, чем статическое образование. Установление изменчивости значений сделалось возможным только тогда, когда была определена правильно природа самого значения. Природа его раскрывается прежде всего в обобщении, которое содержится как основной и центральный момент во всяком слове, ибо всякое слово уже обобщает.

Но раз значение слова может изменяться в своей внутренней природе, значит изменяется и отношение мысли к слову. Для того чтобы понять изменчивость и динамику отношений мысли к слову, необходимо внести в развитую нами в основном исследовании генетическую схему изменения значений как бы поперечный разрез. Необходимо выяснить функциональную роль словесного значения в акте мышления. Мы ни разу еще не имели случая на всем протяжении нашей работы остановиться на всем процессе словесного мышления в целом. Однако мы собрали уже все необходимые данные, для того чтобы представить себе в самых основных чертах, как совершается этот процесс. Попытаемся сейчас представить себе в целом виде сложное строение всякого реального мыслительного процесса и связанное с ним его сложное течение от первого, самого смутного момента зарождения мысли до ее окончательного завершения в словесной формулировке. Для этого мы должны перейти из генетического плана в план функциональный и обрисовать не процесс развития значений и изменение их структуры, а процесс функционирования значений в живом ходе словесного мышления. Если мы сумеем это сделать, мы тем самым сумеем показать, что на каждой ступени развития существует не только своя особенная структура словесного значения, но также определяемое этой структурой свое особое отношение между мышлением и речью. Но, как известно, функциональные проблемы разреша-

ются легче всего тогда, когда исследование имеет дело с развитыми высшими формами какой-нибудь деятельности, в которой вся грандиозная сложность функциональной структуры представлена в расчлененном и зрелом виде. Поэтому оставим на некоторое время в стороне вопросы развития и обратимся к изучению отношений мысли и слова в развитом сознании.

Как только мы пытаемся осуществить это, сейчас же перед нами раскрывается грандиозная, сложнейшая и тончайшая картина, которая превосходит по тонкости своей архитектоники все, что могли представить себе по этому поводу схемы самых богатых воображений исследователей. Подтверждаются слова Толстого, что «отношение слова к мысли и образование новых понятий есть такой сложный, таинственный и нежный процесс души».

Прежде чем перейти к схематическому описанию этого процесса, мы, наперед предвосхищая результаты дальнейшего изложения, скажем относительно основной и руководящей идеи, развитием и разъяснением которой должно служить все последующее исследование. Эта центральная идея может быть выражена в общей формуле: отношение мысли к слову есть прежде всего не вещь, а процесс, это отношение есть движение от мысли к слову и обратно—от слова к мысли. Это отношение представляется в свете психологического анализа как развивающийся процесс, который проходит через ряд фаз и стадий, претерпевая все те изменения, которые по своим самым существенным признакам могут быть названы развитием в собственном смысле этого слова. Разумеется, это не возрастное развитие, а функциональное, но движение самого процесса мышления от мысли к слову есть развитие. Мысль не выражается в слове, но совершается в слове. Можно было бы поэтому говорить о становлении (единстве бытия и небытия) мысли в слове. Всякая мысль стремится соединить что-то с чем-то, установить отношение межде чем-то и чем-то. Всякая мысль имеет движение, течение, развертывание, одним словом, мысль выполняет какую-то функцию, какую-то работу, решает какую-то задачу. Это течение мысли совершается как внутреннее движение через целый ряд планов, как переход мысли в слово и слова в мысль. Поэтому первейшей задачей анализа, желающего изучить отношение мысли к слову как движение от мысли к слову, является изучение тех фаз, из которых складывается это движение, различение ряда планов, через которые проходит мысль, воплощающаяся в слове. Здесь перед исследователем раскрывается многое такое, «что и не снилось мудрецам».

В первую очередь наш анализ приводит нас к различению двух планов в самой речи. Исследование показывает, что внутренняя, смысловая, семантическая сторона речи и внешняя, звучащая фазическая сторона речи хотя и образуют подлинное единство, но имеют каждая свои особые законы движения. Единство речи есть сложное единство, а не гомогенное и однородное. Прежде всего наличие своего движения в семантической и в фазической стороне речи обнаруживается из целого ряда фактов, относящихся к области речевого развития ребенка. Укажем только на два главнейшие факта.

Известно, что внешняя сторона речи развивается у ребенка от слова к сцеплению двух или трех слов, затем к простой фразе и к сцеплению фраз, еще позже—к сложным предложениям и к связной, состоящей из развернутого ряда предложений речи. Ребенок таким образом идет в овладении фазической стороной речи от частей к целому. Но известно также, что по своему значению первое слово ребенка есть целая фраза—односложное предложение. В развитии семантической стороны речи ребенок начинает с целого, с предложения, и только позже переходит к овладению частными, смысловыми единицами, значениями отдельных слов, расчленяя свою слитную, выраженную в однословном предложении мысль на ряд отдельных, связанных между собой словесных значений. Таким образом если охватить начальный и конечный момент в развитии семантической и фазической стороны речи, можно легко убедиться в том, что это развитие идет в противоположных направлениях. Смысловая сторона речи идет в своем развитии от целого к части, от предложения к слову, а внешняя сторона речи идет от части к целому, от слова к предложению.

Уже один этот факт сам по себе достаточен, для того чтобы убедить нас в необходимости различения движения смысловой и звучащей речи. Движения в том и другом плане не совпадают, сливаясь в одну линию, но могут совершаться, как показано в рассматриваемом нами случае, *по противоположно направленным* линиям. Это отнюдь не обозначает разрыва между обоими планами речи или автономности и независимости каждой из двух ее сторон. Напротив, различение обоих планов есть первый и необходимый шаг для установления внутреннего единства двух речевых планов. Единство их предполагает наличие своего движения у каждой из двух сторон речи и наличие сложных отношений между движением той и другой. Но изучать отношения, лежащие в основе единства речи, возможно только после того, как мы с помощью анализа различили те стороны ее, между которыми только и могут существовать эти сложные отношения. Если бы обе стороны речи представляли собой одно и то же, совпадали бы друг с другом и сливались бы в одну линию, нельзя было бы вообще говорить ни о каких отношениях во внутреннем строении речи, ибо невозможны никакие отношения вещи к самой себе. В нашем примере это внутреннее единство обеих сторон речи, имеющих противоположное направление в процессе детского развития, выступает с неменьшей ясностью, чем их несовпадение друг с другом. Мысль ребенка первоначально рождается как смутное и нерасчлененное целое, именно поэтому она должна найти свое выражение в речевой части в отдельном слове. Ребенок как бы выбирает для своей мысли речевое одеяние по мерке. В меру того, что мысль ребенка расчленяется и переходит к построению из отдельных частей, в меру этого ребенок в речи переходит от частей к расчлененному целому. И обратно—в меру того, в меру чего ребенок в речи переходит от частей к расчлененному целому в предложении, он может и в мысли от нерасчлененного целого перейти к частям. Таким образом мысль и слово оказываются с самого начала вовсе не скроенными по одному образцу. В известном

смысле можно сказать, что между ними существует скорее противоречие, чем согласованность. Речь по своему строению не представляет собой простого зеркального отражения строения мысли. Поэтому она не может надеваться на мысль, как готовое платье. Речь не служит выражением готовой мысли. Мысль, превращаясь в речь, перестраивается и видоизменяется. Мысль не выражается, но совершается в слове. Поэтому противоположно направленные процессы развития смысловой и звуковой стороны речи образуют подлинное единство именно в силу своей противоположной направленности.

Другой, не менее капитальный факт относится к более поздней эпохе развития. Как мы упоминали уже, Пиаже установил, что ребенок раньше овладевает сложной структурой придаточного предложения с союзами: «потому что», «несмотря на», «так как», «хотя», чем смысловыми структурами, соответствующими этим синтаксическим формам. Грамматика в развитии ребенка идет впереди его логики. Ребенок, который совершенно правильно и адэкватно употребляет союзы, выражающие причинно-следственные, временные, противительные, условные и другие зависимости, в своей спонтанной речи и в соответствующей ситуации еще на всем протяжении школьного возраста *не осознает смысловой стороны этих союзов и не умеет произвольно* пользоваться ею. Это значит, что движения семантической и фазической стороны слова в овладении сложными синтаксическими структурами *не совпадают в развитии. Анализ слова мог бы показать*, что это несовпадение грамматики и логики в развитии детской речи опять, как и в прежнем случае, не только не исключает их единства, но, напротив, только оно и делает возможным это внутреннее единство, значения и слова, выражающего сложные логические отношения.

Менее непосредственно, но зато еще более рельефно выступает несовпадение семантической и фазической стороны речи в функционировании развитой мысли. Для того чтобы обнаружить это, мы должны перевести свое рассмотрение из генетического плана в функциональный. Но прежде мы должны заметить, что уже факты, почерпнутые нами из генезиса речи, позволяют сделать некоторые существенные выводы и в функциональном отношении. Если, как мы видели, развитие смысловой и звуковой стороны речи идет в противоположных направлениях на всем протяжении раннего детства, совершенно понятно, что в каждый данный момент, в какой бы точке мы ни стали рассматривать соотношения этих двух планов речи, между ними никогда не может оказаться полного совпадения. Но гораздо показательнее факты, непосредственно извлекаемые из функционального анализа речи. Эти факты хорошо известны современному психологически ориентированному языкознанию. Из всего ряда относящихся сюда фактов на первом месте должно быть поставлено несовпадение грамматического и психологического подлежащего и сказуемого.

«Едва ли существует,—говорит Фослер,—более неверный путь для истолкования душевного смысла какого-либо языкового явления, чем путь грамматической интерпретации. На этом пути неизбежно возникают ошибки понимания, обусловленные несоответствием психологического и грамматического членения речи. Уланд откры-

вает пролог к герцогу Эрнсту Швабскому словами: «суровое зрелище откроется перед вами». С точки зрения грамматической структуры «суровое зрелище» есть подлежащее, «откроется» есть сказуемое. Но с точки зрения психологической структуры фразы, с точки зрения того, что хотел сказать поэт, «откроется» есть подлежащее, а «суровое зрелище»—сказуемое. Поэт хотел сказать этими словами: то, что пройдет перед вами, это трагедия. В сознании слушающего первым было представление о том, что перед ним ,пройдет зрелище. Это и есть то, о чем говорится в данной фразе, т. е. психологическое подлежащее. То новое, что высказано об этом подлежащем, есть представление о трагедии, которое и есть психологическое сказуемое».

Еще отчетливее это несовпадение грамматического и психологического подлежащего и сказуемого может быть пояснено на следующем примере. Возьмем фразу «Часы упали», в которой «часы»—подлежащее, «упали»—сказуемое, и представим себе, что эта фраза произносится дважды в различной ситуации и следовательно выражает в одной и той же форме две разные мысли. Я обращаю внимание на то, что часы стоят, и спрашиваю, как это случилось. Мне отвечают: «Часы упали». В этом случае в моем сознании раньше было представление о часах, часы есть в этом случае психологическое подлежащее, то, о чем говорится. Вторым возникло представление о том, что они упали. «Упали» есть в данном случае психологическое сказуемое, то, что говорится о подлежащем. В этом случае грамматическое и психологическое членение фразы совпадает, но оно может и не совпадать.

Работая за столом, я слышу шум от упавшего предмета и спрашиваю, что упало. Мне отвечают той же фразой: часы упали. В этом случае в сознании раньше было представление об упавшем. «Упали» есть то, о чем говорится в этой фразе, т. е. психологическое подлежащее. То, что говорится об этом подлежащем, что вторым возникает в сознании, есть представление—часы, которое и будет в данном случае психологическим сказуемым. В сущности эту мысль можно было выразить так: упавшее есть часы. В этом случае и психологическое и грамматическое сказуемое совпали бы, в нашем же случае они не совпадают. Анализ показывает, что в сложной фразе любой член предложения может стать психологическим сказуемым. В этом случае он несет на себе логическое ударение, семантическая функция которого и заключается как раз в выделении психологического сказуемого. «Грамматическая категория представляет до некоторой степени окаменение психологической,—говорит Герман Пауль,—и поэтому она нуждается в оживлении с помощью логического ударения, выявляющего ее семантический строй». Пауль показал, как за одной и той же грамматической структурой может скрываться самое разнородное душевное мнение. Быть может, соответствие между грамматическим и психологическим строем речи встречается не так часто, как мы полагаем. Скорее даже оно только постулируется нами и редко или никогда не осуществляется на самом деле. Везде—в фонетике, в морфологии, в лексике и в семантике, даже в ритмике, метрике и музыке—за грамматическими или формальными категориями скры-

ваются психологические. Если в одном случае они повидимому покрывают друг друга, то в других они опять расходятся. Можно говорить не только о психологических элементах формы и значениях, о психологических подлежащих и сказуемых, с тем же правом можно говорить и о психологическом числе, роде, падеже, местоимении, члене, превосходной степени, будущем времени и т. д. Наряду с грамматическими и формальными понятиями подлежащего, сказуемого, рода пришлось допустить существование их психологических двойников или прообразов. То, что с точки зрения языка является ошибкой, может, если оно возникает из самобытной натуры, иметь художественную ценность. Пушкинское:

Как уст румяных без улыбки,
Без грамматической ошибки
Я русской речи не люблю—

имеет более глубокое значение, чем это обычно думают. Полное устранение несоответствий в пользу общего и безусловно правильного выражения достигается лишь по ту сторону языка и его навыков—в математике. Первым, кто увидел в математике мышление, происходящее из языка, но преодолевающее его, был повидимому Декарт. Можно сказать только одно: наш обычный разговорный язык в силу присущих ему колебаний и несоответствий грамматического и психологического характера находится в состоянии подвижного равновесия между идеалами математической и фантастической гармонии и в непрестанном движении, которое мы называем эволюцией.

Если все эти примеры приведены нами для того, чтобы показать несовпадение фазической и семантической стороны речи, то вместе с тем они же показывают, что это несовпадение слова не только не исключает единства той и другой, но напротив того, с необходимостью предполагает это единство. Ведь это несоответствие не только не мешает осуществляться мысли в слове, но является необходимым условием для того, чтобы движение от мысли к слову могло реализоваться. Мы поясним на двух примерах то, как изменения формальной и грамматической структуры приводят к глубочайшему изменению всего смысла речи, для того чтобы осветить эту внутреннюю зависимость между двумя речевыми планами. Крылов в басне «Стрекоза и муравей» заменил лафонтеновского кузнечика стрекозой, придав ей неприложимый к ней эпитет «попрыгунья». По-французски кузнечик женского рода и потому вполне годится для того, чтобы в его образе воплотить женское легкомыслие и беззаботность. Но по-русски в переводе «кузнечик и муравей» этот смысловой оттенок в изображении ветренности неизбежно пропадает, поэтому у Крылова грамматический род возобладал над реальным значением—кузнечик оказался стрекозой, сохранив тем не менее все признаки кузнечика (попрыгунья, пела), хотя стрекоза не прыгает и не поет. Адэкватная передача всей полноты смысла требовала непременного сохранения и грамматической категории женского рода для героини басни.

Обратное случилось с переводом стихотворения Гейне «Сосна и пальма». В немецком языке сосна мужского рода. Благодаря этому

вся история приобретает символическое значение любви к женщине. Чтобы сохранить этот смысловой оттенок немецкого текста, Тютчев заменил сосну кедром—кедр одинокий стоит.

Лермонтов, переводя точно, лишил стихотворение этого смыслового оттенка и тем самым придал ему существенно иной смысл—более отвлеченный и обобщенный. Так изменение одной, казалось бы, грамматической детали приводит при соответствующих условиях к изменению и всей смысловой стороны речи.

Если попытаться подвести итоги тому, что мы узнали из анализа двух планов речи, можно сказать, что несовпадение этих планов, наличие второго внутреннего плана речи, стоящего за словами, самостоятельность грамматики мысли, синтаксиса словесных значений, заставляет нас в самом простом речевом высказывании видеть не раз навсегда данное, неподвижное и константное отношение между смысловой и звуковой сторонами речи, но движение, переход от синтаксиса значений к словесному синтаксису, превращение грамматики мысли в грамматику слов, видоизменение смысловой структуры при ее воплощении в словах.

Если же фазическая и семантическая сторона речи не совпадают, очевидно речевое высказывание не может возникнуть сразу во всей своей полноте, так как семантический синтаксис и словесный возникают, как мы видели, не одновременно и совместно, а предполагают переход и движение от одного к другому. Но этот сложный процесс перехода от значений к звукам развивается, образуя одну из основных линий в совершенствовании речевого мышления. Это расчленение речи на семантику и фонологию не дано сразу и с самого начала, а возникает только в ходе развития: ребенок должен диференцировать обе стороны речи, осознать их различие и природу каждой из них для того, чтобы сделать возможным то нисхождение по ступеням, которое естественно предполагается в живом процессе осмысленной речи. Первоначально мы встречаем у ребенка неосознанность словесных форм и словесных значений и недиференцированность тех и других. Слово и его звуковое строение воспринимается ребенком, как часть вещи или как свойство ее, неотделимое от ее других свойств. Это повидимому явление, присущее всякому примитивному языковому сознанию.

Гумбольдт приводит анекдот, в котором рассказывается, как простолюдин, слушая разговор студентов-астрономов о звездах, обратился к ним с вопросом: «я понимаю, что с помощью всяких приборов людям удалось измерить расстояние от земли до самых отдаленных звезд и узнать их расположение и движение. Но мне хотелось бы знать, как узнали названия звезд?» Он предполагал, что названия звезд могли быть узнаны только из них самих. Простые опыты с детьми показывают, что еще в дошкольном возрасте ребенок объясняет названия предметов его свойствами: «корова называется «корова», потому что у нее рога, «теленок», потому что у него рога еще маленькие, «лошадь» потому что у нее нет рогов, «собака», потому что у нее нет рогов и она маленькая, «автомобиль», потому что он совсем не животное».

На вопрос, можно ли заменить название одного предмета другим, например корову назвать чернилами, а чернила—коровой, дети отвечают, что это совершенно невозможно, потому что чернилами пишут, а корова дает молоко. Перенос имени означает как бы и перенос и свойства одной вещи на другую, настолько тесно и неразрывно связаны между собой свойства вещи и ее название. Как трудно переносить ребенку название одной вещи на другую, видно из опытов, в которых по инструкции устанавливается условное название предметов ненастоящими именами. В опыте заменяются названия «корова—собака» и «окно—чернила». «Если у собаки рога есть, дает ли собака молоко?»—спрашивают у ребенка.—Дает. «Есть ли у коровы рога»?—Есть. «Корова это же собака, а разве у собаки есть рога»?— «Конечно, раз собака это корова, раз так называется—корова, то и рога должны быть. Раз называется корова, значит и рога должны быть. У такой собаки, которая называется корова, маленькие рога обязательно должны быть».

Мы видим из этого примера, как трудно ребенку отделить имя вещи от ее свойств и как свойства вещи следуют при перенесении за именем, как имущество за владельцем. Такие же результаты получаем при вопросах о свойствах чернил и окна при перемене их названий. Вначале следуют с большим затруднением правильные ответы, но на вопрос, прозрачны ли чернила, получаем ответ: нет. «Но ведь чернила это—окно, окно—чернила». «Значит, чернила—все-таки чернила, и непрозрачные».

Мы хотели этим примером только проиллюстрировать то положение, что звуковая и слуховая сторона слова для ребенка представляет еще непосредственное единство, недиференцированное и неосознанное. Одна из важнейших линий речевого развития ребенка как раз и состоит в том, что это единство начинает диференцироваться и осознаваться. Таким образом в начале развития имеет место слияние обоих планов речи и постепенное их разделение, так что дистанция между ними растет вместе с возрастом, и каждой ступени в развитии словесных значений и их осознанности соответствует свое специфическое отношение семантической и фазической стороны речи и свой специфический путь перехода от значения к звуку. Недостаточная разграниченность обоих речевых планов связана с ограниченностью возможности выражения мысли и понимания ее в ранних возрастах. Если мы примем во внимание то, что было сказано в самом начале нашего исследования о коммуникативной функции значений, станет ясно, что общение ребенка с помощью речи находится в непосредственной связи с диференциацией словесных значений в его речи и их осознанием.

Для уяснения этой мысли мы должны остановиться на одной чрезвычайно существенной особенности в строении значения слов, которую мы уже упоминали при анализе результатов наших экспериментов. Там мы различали в семантической структуре слова его предметную отнесенность и его значение и стремились показать, что то и другое не совпадает. С функциональной стороны это привело нас к различению индикативной и номинативной функции слова, с одной стороны,

и его сигнификативной функции—с другой. Если мы сравним эти структурные и функциональные отношения в начале, в середине и в конце развития, мы сумеем убедиться в наличии следующей генетической закономерности. В начале развития в структуре слова существует исключительно его предметная отнесенность, а из функций—только индикативная и номинативная функции. Значение, независимое от предметной отнесенности, и сигнификация, независимая от указания и наименования предмета, возникают позже и развиваются по тем путям, которые мы пытались проследить и обрисовать выше.

Но при этом оказывается, что с самого начала возникновения этих структурных и функциональных особенностей слова они у ребенка отклоняются по сравнению со взрослым в обе противоположные стороны. С одной стороны, предметная отнесенность слова выражена у ребенка гораздо ярче и сильнее, чем у взрослого: для ребенка слово представляет часть вещи, одно из ее свойств, оно неизмеримо теснее связано с предметом, чем слово взрослого. Это и обусловливает гораздо больший удельный вес предметной отнесенности в детском слове. С другой стороны, именно в силу того, что слово связано у ребенка с предметом теснее, чем у нас, и представляет как бы часть вещи, оно легче, чем у взрослого, может оторваться от предмета, заместить его в мыслях и жить самостоятельной жизнью. Таким образом недостаточная диференцированность предметной отнесенности и значения слова приводит к тому, что слово ребенка одновременно и ближе к действительности, и дальше от нее, чем слово взрослого. Таким образом ребенок первоначально не диференцирует словесного значения и предмета, значения и звуковой формы слова. В ходе развития эта диференциация происходит в меру развития обобщения, и в конце развития там, где мы встречаемся уже с подлинными понятиями, возникают все те сложные отношения между расчлененными планами речи, о которых мы говорили выше.

Эта растущая с годами диференциация двух речевых планов сопровождается и развитием того пути, который проделывает мысль при превращении синтаксиса значений в синтаксис слов. Мысль накладывает печать логического ударения на одно из слов фразы, выделяя тем психологическое сказуемое, без которого любая фраза становится непонятной. Говорение требует перехода из внутреннего плана во внешний, а понимание предполагает обратное движение от внешнего плана речи к внутреннему.

Но мы должны сделать еще один шаг по намеченному нами пути и проникнуть еще несколько глубже во внутреннюю сторону речи. Семантический план речи есть только начальный и первый из всех ее внутренних планов. За ним перед исследованием раскрывается план внутренней речи. Без правильного понимания психологической природы внутренней речи нет и не может быть никакой возможности выяснить отношения мысли к слову во всей их действительной сложности. Но эта проблема представляется едва ли не самой запутанной из всех вопросов, относящихся к учению о мышлении и речи. Она заслуживает поэтому совершенно особого исследования, но мы не можем не привести некоторых основных данных этого специального

исследования внутренней речи, так как без них мы не могли бы представить отношения мысли к слову.

Путаница начинается с терминологической неясности. Термин «внутренняя речь», или «эндофазия», прилагается в литературе к самым различным явлениям. Отсюда возникает целый ряд недоразумений, так как исследователи спорят часто о разных вещах, обозначая их одним и тем же термином. Нет возможности привести в какую-либо систему наши знания о природе внутренней речи, если раньше не попытаться внести терминологическую ясность в этот вопрос. Так как эта работа никем еще не проделана, то неудивительно, что мы не имеем до сих пор ни у одного из авторов сколько-нибудь систематического изложения даже простых фактических данных о природе внутренней речи. Повидимому первоначальным значением этого термина было понимание внутренней речи как вербальной памяти. Я могу прочитать наизусть заученное стихотворение, но я могу и воспроизвести его только в памяти. Слово может быть так же заменено представлением о нем или образом памяти, как и всякий другой предмет. В этом случае внутренняя речь отличается от внешней точно так же, как представление о предмете отличается от реального предмета. Именно в этом смысле понимали внутреннюю речь французские авторы, изучая, в каких образах памяти—акустических, оптических, моторных и синтетических—реализуется это воспоминание слов. Как мы увидим ниже, речевая память представляет один из моментов, определяющих природу внутренней речи. Но сама по себе она конечно не только не исчерпывает этого понятия, но и не совпадает с ним непосредственно. У старых авторов мы находим всегда знак равенства между воспроизведением слов по памяти и внутренней речью. На самом же деле это—два разных процесса, которые следует различать.

Второе значение внутренней речи связывается обычно с сокращением обычного речевого акта. Внутренней речью называют в этом случае непроизносимую, незвучащую, немую речь, т. е. речь минус звук, по известному определению Миллера. По представлению Уотсона, она представляет собой ту же внешнюю речь, но только не доведенную до конца. Бехтерев определял ее как невыявленный в своей двигательной части речевой рефлекс. Сеченов—как рефлекс, оборванный на двух третях своего пути. И это понимание внутренней речи может входить в качестве одного из подчиненных моментов в научное понятие внутренней речи, но и оно, так же как первое, не только не исчерпывает всего этого понятия, но и не совпадает с ним вовсе. Беззвучно произносить какие-либо слова еще ни в какой мере не означает процессов внутренней речи. В последнее время Шиллинг предложил терминологически разграничить внутреннюю речь и внутреннее говорение, обозначая этим последним термином содержание, которое вкладывали в понятие внутренней речи только что упомянутые авторы. От внутренней речи это понятие отличается количественно тем, что оно имеет в виду только активные, а не пассивные процессы речевой деятельности, и качественно тем, что оно имеет в виду начально моторную деятельность речевой функции. Внутрен-

нее говорение с этой точки зрения есть частичная функция внутренней речи, речедвигательный акт инициального характера, импульсы которого не находят вовсе своего выражения в артикуляционных движениях, или проявляются в неясно выраженных и беззвучных движениях, но которые сопровождают, подкрепляют или тормозят мыслительную функцию.

Наконец третье и наиболее расплывчатое из всех пониманий этого термина придает внутренней речи чрезвычайно расширительное толкование. Мы не станем останавливаться на его истории, но обрисуем кратко то его современное состояние, с которым мы сталкиваемся в работах многих авторов.

Внутренней речью называет Гольдштейн все, что предшествует моторному акту говорения, всю вообще внутреннюю сторону речи, в которой он различает два момента: во-первых, внутреннюю речевую форму лингвиста или мотивы речи Вундта и, во-вторых, наличие того ближайшим образом неопределимого, не сензорного или моторного, но специфически речевого переживания, которое так же хорошо известно всякому, как и не поддается точной характеристике. Соединяя таким образом в понятии внутренней речи всю внутреннюю сторону всякой речевой деятельности, смешивая воедино внутреннюю речь французских авторов и слово-понятие немецких, Гольдштейн выдвигает ее в центр всей речи. Здесь верна негативная сторона определения, а именно указание, что сензорные и моторные процессы имеют во внутренней речи подчиненное значение, но очень запутана и потому неверна позитивная сторона. Нельзя не возражать против отождествления центрального пункта всей речи с интуитивно постигаемым переживанием, не поддающимся никакому функциональному, структурному и вообще объективному анализу, как нельзя не возражать и против отождествления этого переживания с внутренней речью, в которой тонут и растворяются без остатка хорошо различаемые с помощью психологического анализа отдельные структурные планы. Это центральное речевое переживание является общим для любого вида речевой деятельности и уже в силу одного этого совершенно не годится для выделения той специфической и своеобразной речевой функции, которая одна только и заслуживает названия внутренней речи. В сущности говоря, если быть последовательным и довести точку зрения Гольдштейна до конца, надо признать, что его внутренняя речь есть вовсе не речь, а мыслительная и аффективно-волевая деятельность, так как она включает в себя мотивы речи и мысль, выражаемую в слове. В лучшем случае она охватывает в нерасчлененном виде все внутренние процессы, протекающие до момента говорения, т. е. всю внутреннюю сторону внешней речи.

Правильное понимание внутренней речи должно исходить из того положения, что внутренняя речь есть особое по своей психологической природе образование, особый вид речевой деятельности, имеющий свои совершенно специфические особенности и стоящий в сложном отношении к другим видам речевой деятельности. Для того чтобы изучить эти отношения внутренней речи, с одной стороны, к мысли, и, с другой стороны—к слову, необходимо прежде всего

найти ее специфические отличия от того и другого и выяснить ее совершенно особую функцию. Небезразлично, думается нам, говорю ли я себе или другим. Внутренняя речь есть речь для себя. Внешняя речь есть речь для других. Нельзя допустить даже наперед, что это коренное и фундаментальное различие в функциях той и другой речи может остаться без последствий для структурной природы обеих речевых функций. Поэтому, думается нам, неправильно рассматривать, как это делают Джексон и Хэд, внутреннюю речь как отличающуюся от внешней по степени, а не по природе. Дело здесь не в вокализации. Само наличие или отсутствие вокализации есть не причина, объясняющая нам природу внутренней речи, а следствие, вытекающее из этой природы. В известном смысле можно сказать, что внутренняя речь не только не есть то, что предшествует внешней речи или воспроизводит ее в памяти, но противоположно внешней. Внешняя речь есть процесс превращения мысли в слова, ее материализация и объективация. Здесь обратный по направлению процесс, идущий извне внутрь, процесс испарения речи в мысль. Отсюда и структура этой речи со всеми ее отличиями от структуры внешней речи.

Внутренняя речь представляет собой едва ли не самую трудную область исследования психологии. Именно поэтому мы находим в учении о внутренней речи огромное количество совершенно произвольных конструкций и умозрительных построений и не располагаем почти никакими возможными фактическими данными. Эксперимент к этой проблеме прилагался лишь показательный. Исследователи пытались уловить наличие едва заметных, в лучшем случае третьестепенных по своему значению и во всяком случае лежащих вне центрального ядра внутренней речи, сопутствующих двигательных изменений в артикуляции и дыхании. Проблема эта оставалась почти недоступной для эксперимента до тех пор, пока к ней не удалось применить генетического метода. Развитие и здесь оказалось ключом к пониманию одной из сложнейших внутренних функций человеческого сознания. Поэтому нахождение адэкватного метода исследования внутренней речи сдвинуло фактически всю проблему с мертвой точки. Мы остановимся поэтому прежде всего на методе.

Пиаже повидимому первый обратил внимание на особую функцию эгоцентрической речи ребенка и сумел оценить ее в ее теоретическом значении. Заслуга его заключается в том, что он не прошел мимо этого повседневно повторяющегося, знакомого каждому, кто видел ребенка, факта, а пытался изучить его и теоретически осмыслить. Но и он остался совершенно слеп к самому важному, что заключает в себе эгоцентрическая речь, именно к ее генетическому родству и связи с внутренней речью, и вследствие этого ложно истолковал ее собственную природу с функциональной, структурной и генетической стороны. Мы в наших исследованиях внутренней речи выдвинули в центр, отталкиваясь от Пиаже, именно проблему отношения эгоцентрической речи с внутренней речью. Это привело нас, думается нам, впервые к возможности изучить природу внутренней речи экспериментальным путем с небывалой полнотой.

Мы уже изложили выше все основные соображения, заставляющие нас притти к выводу, что эгоцентрическая речь представляет собой ряд ступеней, предшествующих развитию внутренней речи. Напомним, что эти соображения были троякого характера: функционального (мы нашли, что эгоцентрическая речь выполняет интеллектуальные функции подобно внутренней), структурного (мы нашли, что эгоцентрическая речь по своему строению приближается к внутренней) и генетического (мы сопоставили установленный Пиаже факт отмирания эгоцентрической речи к моменту наступления школьного возраста с рядом фактов, заставляющих отнести к этому же моменту начало развития внутренней речи, и сделали отсюда заключение, что на деле на пороге школьного возраста происходит не отмирание эгоцентрической речи, а ее переход и перерастание во внутреннюю речь). Эта новая рабочая гипотеза о структуре, функции и судьбе эгоцентрической речи дала нам возможность не только перестроить радикальным образом все учение об эгоцентрической речи, но и проникнуть в глубину вопроса о природе внутренней речи. Если наше предположение, что эгоцентрическая речь представляет собой ранние формы внутренней речи, заслуживает доверия, то тем самым решается вопрос о методе исследования внутренней речи.

Эгоцентрическая речь является в этом случае ключом к исследованию внутренней речи. Первое удобство заключается в том, что она представляет собой еще вокализованную, звучащую речь, т. е. речь внешнюю по способу своего проявления и вместе с тем внутреннюю речь по своим функциям и структуре. При исследовании сложных внутренних процессов для того, чтобы экспериментировать, объективировать наблюдаемый внутренний процесс, приходится экспериментально создавать его внешнюю сторону, связывая его с какой-либо внешней деятельностью, выносить его наружу, для того чтобы сделать возможным его объективно-функциональный анализ, основывающийся на наблюдениях внешней стороны внутреннего процесса. Но в случае эгоцентрической речи мы имеем дело как бы с естественным экспериментом, построенным по этому типу. Это есть доступная прямому наблюдению и экспериментированию внутренняя речь, т. е. внутренний по своей природе и внешний по проявлениям процесс. В этом и заключается главная причина того, почему изучение эгоцентрической речи и является в наших глазах основным методом исследования внутренней речи.

Второе преимущество этого метода состоит в том, что он позволяет изучить эгоцентрическую речь не статически, а динамически, в процессе ее развития, постепенного убывания одних ее особенностей и медленного нарастания других. Благодаря этому возникает возможность судить о тенденциях развития внутренней речи, анализировать то, что для нее несущественно и что отпадает в ходе развития, как и то, что для нее существенно и что в ходе развития усиливается и нарастает. И наконец возникает возможность, изучая эти генетические тенденции внутренней речи, заключить с помощью методов интерполяции относительно того, что представляет собой это движение от эгоцентрической речи к внутренней в пределе, т. е. какова природа внутренней речи.

Прежде чем перейти к изложению основных результатов, которые мы добыли с помощью этого метода, мы остановимся в нескольких словах на общем понимании природы эгоцентрической речи, для того чтобы окончательно уяснить себе теоретическую основу нашего метода. При изложении этого мы будем исходить из противопоставления двух теорий эгоцентрической речи—Пиаже и нашей. Согласно учению Пиаже, эгоцентрическая речь ребенка представляет собой прямое выражение эгоцентризма детской мысли, который в свою очередь является компромиссом между изначальным аутизмом детского мышления и постепенной его социализацией,—компромиссом, особым для каждой возрастной ступени, так сказать динамическим компромиссом, в котором по мере развития ребенка убывают элементы аутизма и нарастают элементы социализованной мысли, благодаря чему эгоцентризм в мышлении, как и в речи, постепенно сходит на-нет.

Из этого понимания природы эгоцентрической речи вытекает воззрение Пиаже на структуру, функцию и судьбу этого вида речи. В эгоцентрической речи ребенок не должен приспособляться к мысли взрослого; поэтому его мысль остается максимально эгоцентрической, что находит свое выражение в непонятности эгоцентрической речи для другого, в ее сокращенности и других ее структурных особенностях. По своей функции эгоцентрическая речь в этом случае не может быть ничем иным, как простым аккомпаниментом, сопровождающим основную мелодию детской деятельности и ничего не меняющим в самой этой мелодии. Это—скорее сопутствующее явление, чем явление, имеющее самостоятельное функциональное значение. Эта речь не выполняет никакой функции в поведении и мышлении ребенка. И наконец, поскольку она является выражением детского эгоцентризма, а последний обречен на отмирание в ходе детского развития, естественно, что ее генетическая судьба есть то же умирание, параллельное умиранию эгоцентризма в мысли ребенка. Поэтому развитие эгоцентрической речи идет по убывающей кривой, вершина которой расположена в начале развития и которая падает до нуля на пороге школьного возраста. Таким образом об эгоцентрической речи можно сказать словами Листа о вундеркиндах, что все ее будущее в прошлом. Она не имеет будущего. Она не возникает и не развивается вместе с ребенком, а отмирает и замирает, представляя собой скорее инволюционный по своей природе, чем эволюционный процесс. Если таким образом развитие эгоцентрической речи совершается по непрерывно затухающей кривой, естественно, что эта речь на всяком данном этапе детского развития возникает из недостаточной социализации детской речи, изначально индивидуальной, и является прямым выражением степени этой недостаточности и неполноты социализации.

Согласно противоположной теории, эгоцентрическая речь ребенка представляет собой один из феноменов перехода от интерпсихических функций к интрапсихическим, т. е. от форм социальной коллективной деятельности ребенка к его индивидуальным функциям. Этот переход является общим законом, как мы показали в одной из наших прежних работ (40, с. 483 и след.), для развития всех высших

психических функций, которые возникают первоначально как формы деятельности в сотрудничестве и лишь затем переносятся ребенком в сферу своих психологических форм деятельности. Речь для себя возникает путем диференциации изначально-социальной функции речи для других. Не постепенная социализация, вносимая в ребенка извне, но постепенная индивидуализация, возникающая на основе внутренней социальности ребенка, является главным трактом детского развития. В зависимости от этого изменяются и наши воззрения на вопрос о структуре, функции и судьбе эгоцентрической речи. Структура ее, представляется нам, развивается параллельно обособлению ее функций и в соответствии с ее функциями. Иначе говоря, приобретая новое назначение, речь естественно перестраивается и в своей структуре сообразно с новыми функциями. Мы ниже подробно остановимся на этих структурных особенностях. Скажем только, что эти особенности не отмирают и не сглаживаются, не сходят на-нет и не инволюционируют, но усиливаются и нарастают, эволюционируют и развиваются вместе с возрастом ребенка, так что развитие их, как и всей впрочем эгоцентрической речи, идет не по затухающей, а по восходящей кривой.

Функция эгоцентрической речи представляется нам в свете наших экспериментов родственной функции внутренней речи: это—менее всего аккомпанимент, это—самостоятельная мелодия, самостоятельная функция, служащая целям умственной ориентировки, осознания, преодоления затруднений и препятствий, соображения и мышления, это—речь для себя, обслуживающая самым интимным образом мышление ребенка. И наконец—генетическая судьба эгоцентрической речи представляется нам менее всего похожей на ту, которую рисует Пиаже. Эгоцентрическая речь развивается не по затухающей, чо по восходящей кривой. Ее развитие есть не инволюция, а истинная эволюция. Оно менее всего напоминает те хорошо известные в биологии и педиатрии инволюционные процессы, которые проявляются в отмирании, как процессы зарубцевания пупочной раны и отпадения пуповины или облитерация Боталлова протока и пупочной вены в период новорожденности. Гораздо больше она напоминает все процессы детского развития, направленные вперед и представляющие по своей природе конструктивные, созидательные, полные позитивного значения процессы развития. С точки зрения нашей гипотезы эгоцентрическая речь представляет собой речь внутреннюю по своей психологической функции и внешнюю по своей структуре. Ее судьба—перерастание во внутреннюю речь.

Эта гипотеза имеет ряд преимуществ в наших глазах по сравнению с гипотезой Пиаже. Она позволяет нам адэкватнее и лучше объяснить с теоретической стороны структуру, функцию и судьбу эгоцентрической речи. Она лучше согласуется с найденными нами в эксперименте фактами возрастания коэфициента эгоцентрической речи при затруднениях в деятельности, требующих осознания и размышления[1],—фактами, которые являются необъяснимыми с точки зрения Пиаже.

[1] См. выше стр. 70 и след.

Но ее самое главное и решающее преимущество состоит в том, что она дает удовлетворительное объяснение парадоксальному и не объяснимому иначе положению вещей, описанному самим Пиаже. В самом деле, согласно теории Пиаже, эгоцентрическая речь отмирает с возрастом, уменьшаясь количественно по мере развития ребенка. Но мы должны были бы ожидать, что ее структурные особенности должны также убывать, а не возрастать вместе с ее отмиранием, ибо трудно себе представить, чтобы это отмирание охватывало только количественную сторону процесса и никак не отражалось на его внутреннем строении. При переходе от 3 к 7 годам, т. е. от высшей *к низшей точке в развитии эгоцентрической речи, эгоцентризм* детской мысли уменьшается в огромной степени. Если структурные особенности эгоцентрической речи коренятся именно в эгоцентризме, естественно ожидать, что эти структурные особенности, находящие свое суммарное выражение в непонятности этой речи для других, будут также стушевываться, постепенно сходя на-нет, как и сами проявления этой речи. Короче говоря, следовало ожидать, что процесс отмирания эгоцентрической речи найдет свое выражение и в отмирании ее внутренних структурных особенностей, т. е. что эта речь и по внутреннему своему строению будет все более приближаться к социализованной речи и следовательно будет становиться все понятнее. Что же говорят факты на этот счет? Чья речь является более непонятной—трехлетки или семилетки? Одним из важнейших и самым решающим по своему значению фактическим результатом нашего исследования является установление того факта, что структурные особенности эгоцентрической речи, выражающие ее отклонения от социальной речи и обусловливающие ее непонятность для других, не убывают, а возрастают вместе с возрастом, что они минимальны в 3 года и максимальны в 7 лет, что они следовательно не отмирают, а эволюционируют, что они обнаруживают обратные закономерности развития по отношению к коэфициенту эгоцентрической речи. В то время как последний непрерывно падает в ходе развития, сходя на-нет и равняясь нулю на пороге школьного возраста, эти структурные особенности проделывают развитие в противоположном направлении, подымаясь почти от нулевой площади в 3 года до почти стопроцентной по своему своеобразному строению совокупности структурных отличий.

Этот факт не только является необъяснимым с точки зрения Пиаже, так как совершенно непонятно, каким образом процессы отмирания детского *эгоцентризма и самой эгоцентрической речи и внутренне* присущие ей особенности могут так бурно расти, но он одновременно позволяет нам осветить и тот единственный факт, на котором строит, как на краеугольном камне, Пиаже всю свою теорию эгоцентрической речи, т. е. факт убывания коэфициента эгоцентрической речи по мере роста ребенка.

Что означает в сущности факт падения коэфициента эгоцентрической речи? Структурные особенности внутренней речи и ее функциональная диференциация с внешней речью растет вместе с возрастом. Что же убывает? Падение эгоцентрической речи не говорит ничего

больше, *кроме того, что убывает исключительно и только одна единственная особенность этой речи*—именно ее вокализация, ее звучание. Можно ли отсюда сделать вывод, что отмирание вокализации и звучания равносильно отмиранию всей эгоцентрической речи в целом? Это кажется нам недопустимым, потому что в этом случае становится совершенно необъяснимым факт развития ее структурных и функциональных особенностей. Наоборот, в свете этого фактора становится совершенно *осмысленным и понятным* само убывание коэфициента эгоцентрической речи. Противоречие между стремительным убыванием одного симптома эгоцентрической речи (вокализации) и столь же стремительным нарастанием других симптомов (структурной и функциональной диференциации) оказывается только кажущимся, видимым, иллюзорным противоречием.

Будем рассуждать, исходя из несомненного, экспериментально установленного нами факта. *Структурные и функциональные* особенности эгоцентрической речи нарастают вместе с развитием ребенка. В 3 года отличие этой речи от коммуникативной речи ребёнка почти равно нулю. В 7 лет перед нами речь, которая по всем почти своим функциональным и структурным особенностям целиком и полностью, стопроцентно отличается от социальной речи трехлетки. В этом факте находит свое выражение прогрессирующая с возрастом диференциация двух речевых функций и обособление *речи для себя и речи для* других из общей, нерасчлененной речевой функции, выполняющей в раннем возрасте оба эти назначения почти совершенно одинаковым способом. Это—несомненно. Это—факт, а с фактами, как известно, *трудно спорить.*

Но если это так, все остальное становится понятным само собой. Если структурные и функциональные особенности эгоцентрической речи, т. е. ее внутреннее строение и способ ее *деятельности, все больше* и больше развиваются и обособляют ее от внешней речи, то совершенно в меру того, как возрастают эти специфические особенности эгоцентрической речи, ее внешняя, звучащая сторона должна отмирать, ее *вокализация должна стушевываться* и сходить на-нет, ее внешние проявления должны падать до нуля, что и находит свое выражение в убывании коэфициента эгоцентрической речи в период от 3 до 7 лет. По мере обособления функции эгоцентрической речи, этой речи для себя, ее вокализация становится совершенно в той же мере функционально ненужной и бессмысленной (мы знаем свою задуманную фразу раньше, чем мы ее произнесли), а в меру нарастания структурных особенностей *эгоцентрической речи вокализация* ее совершенно в той же мере становится невозможной. Совершенно отличная по своему строению речь для себя никак не может найти своего выражения в совершенно чужеродной по своей природе структуре внешней речи; совершенно особая по своему строению форма речи, возникающая в этот период, необходимо должна иметь и свою особую форму выражения, так как фазическая сторона ее перестает совпадать с фазической стороной внешней речи. *Нарастание функциональных* особенностей эгоцентрической речи, ее обособление в качестве самостоятельной речевой функции, постепенное складывание и образо-

вание ее самобытной внутренней природы неизбежно приводят к тому, что эта речь *становится беднее и беднее в своих внешних проявлениях*, все больше и больше отдаляется от внешней речи, все больше и больше теряет свою вокализацию. И в известный момент развития, тогда, когда это обособление эгоцентрической речи достигнет известного необходимого предела, когда речь для себя окончательно отделится от речи для других, она с необходи*мостью должна перестать быть звучащей речью и следовательно должна* создать *иллюзию своего исчезновения и полного* отмирания.

Но это есть именно иллюзия. Считать падение коэфициента эгоцентрической речи до нуля за симптом умирания эгоцентрической речи совершенно то же самое, что считать отмиранием счета тот момент, когда ребенок перестает пользоваться пальцами при перечислении и от счета вслух переходит к счету в уме. В сущности за этим симптомом отмирания, негативным, инволюционным симптомом *скрывается совершенно позитивное содержание*. Падение коэфициента эгоцентрической речи, убывание ее вокализации, теснейшим образом связанные, как мы показали только что, с внутренним ростом и обособлением этого нового вида детской речи, являются только по видимости негативными, инволюционными симптомами. А *по сути дела они являются эволюционными симптомами вперед* идущего развития. За ними скрывается не отмирание, а нарождение *новой формы речи*.

На убывание внешних проявлений эгоцентрической речи следует смотреть как на проявление развивающейся абстракции от звуковой стороны речи, являющейся одним из основных конституирующих признаков внутренней речи, как на прогрессирующую диференциацию эгоцентрической речи от коммуникативной, как на признак развивающейся способности ребенка мыслить слова, представлять их, вместо того чтобы произносить; оперировать образом слова—вместо самого слова. В этом состоит положительное значение симптома падения коэфициента эгоцентрической речи. Ведь это падение имеет совершенно определенный смысл: оно совершается в определенном направлении, причем в *том же самом направлении, в котором совершается развитие* функциональных и структурных особенностей эгоцентрической речи,—именно в направлении к внутренней речи. Коренным отличием внутренней речи от внешней является отсутствие вокализации.

Внутренняя речь есть немая, молчаливая речь. Это—ее основное отличие. Но именно в этом направлении в смысле постепенного нарастания этого отличия и происходит эволюция эгоцентрической речи. *Ее вокализация падает до нуля, она становится немой речью*. Но так необходимо и должно быть, если она представляет собой генетически ранние этапы в развитии внутренней речи. Тот факт, что этот признак развивается постепенно, что эгоцентрическая речь раньше обособляется в функциональном и структурном отношении, чем в отношении вокализации, указывает только на то, что мы и положили *в основу нашей гипотезы о развитии внутренней речи,—именно, что внутренняя речь развивается не путем внешнего ослабления своей звучащей стороны, переходя от речи к шопоту и от шопота*

к немой речи, а путем функционального и структурного обособления от внешней речи, перехода от нее к эгоцентрической и от эгоцентрической к внутренней речи.

Таким образом противоречие между отмиранием внешних проявлений эгоцентрической речи и нарастанием ее внутренних особенностей оказывается видимым противоречием. На деле за падением коэфициента эгоцентрической речи скрывается положительное развитие одной из центральных особенностей внутренней речи — абстракция от звуковой стороны речи и окончательная диференциация внутренней и внешней речи. Таким образом все три основные группы признаков—функциональные, структурные и генетические,—все известные нам факты из области развития эгоцентрической речи (в том числе и факты Пиаже) согласно говорят об одном и том же: эгоцентрическая речь развивается в направлении к внутренней речи, и весь ход ее развития не может быть понят иначе, как ход постепенного прогрессивного нарастания всех основных отличительных свойств внутренней речи.

В этом мы видим неопровержимое подтверждение развиваемой нами гипотезы о происхождении и природе эгоцентрической речи и столь же бесспорное доказательство в пользу того, что изучение эгоцентрической речи является основным методом к познанию природы внутренней речи. Но для того чтобы наше гипотетическое предположение могло превратиться в теоретическую достоверность, должны быть найдены возможности для критического эксперимента, который мог бы с несомненностью решить, которое из двух противоположных пониманий процесса развития эгоцентрической речи является соответствующим действительности. Рассмотрим данные этого критического эксперимента.

Напомним теоретическую ситуацию, которую призван был разрешить наш эксперимент. Согласно мнению Пиаже, эгоцентрическая речь возникает из недостаточной социализации изначально-индивидуальной речи. Согласно нашему мнению, она возникает из недостаточной индивидуализации изначально-социальной речи, из ее недостаточного обособления и диференциации, из ее невыделенности. В первом случае эгоцентрическая речь—пункт на падающей кривой, кульминация которой лежит позади. Эгоцентрическая речь отмирает. В этом и состоит ее развитие. У нее есть только прошлое. Во втором случае эгоцентрическая речь—пункт на восходящей кривой, кульминационная точка которой лежит впереди. Она развивается во внутреннюю речь. У нее есть будущее. В первом случае речь для себя, т. е. внутренняя речь, вносится извне вместе с социализацией—так, как белая вода вытесняет красную по упомянутому уже нами принципу. Во втором случае речь для себя возникает из эгоцентрической, т. е. развивается изнутри.

Для того чтобы окончательно решить, какое из этих двух мнений является справедливым, необходимо экспериментально выяснить, в каком направлении будут действовать на эгоцентрическую речь ребенка двоякого рода изменения ситуации—в направлении ослабления социальных моментов ситуации, способствующих возникнове-

нию социальной речи, и в направлении их усиления. Все доказательства, которые мы приводили до сих пор в пользу нашего понимания эгоцентрической речи и против Пиаже, как ни велико их значение в наших глазах, имеют все же косвенное значение и зависят от общей интерпретации. Этот же эксперимент мог бы дать прямой ответ на интересующий нас вопрос. Поэтому мы и рассматриваем его как experimentum crucis.

В самом деле, если эгоцентрическая речь ребенка проистекает из эгоцентризма его мышления и недостаточной его социализации, то всякое ослабление социальных моментов в ситуации, всякое способствование уединению ребенка и освобождению его от связи с коллективом, *всякое содействие его психологической изоляции и утрате психологического контакта с другими людьми*, всякое освобождение его от необходимости приспособляться к мыслям других и следовательно пользоваться социализованной речью,—необходимо должны привести к резкому повышению коэфициента эгоцентрической речи за счет социализованной, потому что все это должно создать максимально благоприятные условия для свободного и полного выявления недостаточности социализации мысли и речи ребенка. Если же эгоцентрическая речь проистекает из недостаточной диференциации речи для себя от речи для других, из недостаточной индивидуализации изначально социальной речи, из необособленности и невыделенности речи для себя из речи для других,—то все эти изменения ситуации *должны сказаться в резком падении эгоцентрической речи.*

Таков был вопрос, стоявший перед нашим экспериментом. Отправными точками для его построения мы избрали моменты, отмеченные самим Пиаже в эгоцентрической речи и следовательно не представляющие никаких сомнений в смысле их фактической принадлежности *к кругу изучаемых нами явлений.*

Хотя Пиаже не придает этим моментам никакого теоретического значения, описывая их скорее как внешние признаки эгоцентрической речи, тем не менее нас с самого начала не могут не поразить три особенности этой речи: 1) то, что она представляет собой коллективный монолог, т. е. проявляется не иначе, как в детском коллективе при наличии других детей, занятых той же деятельностью, а не тогда, когда ребенок остается сам с собой; 2) то, что этот коллективный монолог сопровождается, как отмечает сам Пиаже, иллюзией понимания; то, что ребенок верит и полагает, будто его ни к кому не обращенные эгоцентрические высказывания понимаются окружающими; 3) наконец то, что эта речь для себя имеет характер внешней речи, совер*шенно напоминая социализованную речь, а не произносится шопотом*, невнятно, про себя. Все эти три существенных особенности не могут быть случайны. Эгоцентрическая речь субъективно, с точки зрения самого ребенка, не отделена еще от социальной (иллюзия понимания), объективна по ситуации (коллективный монолог) и по форме (вокализация), не отделена и не обособлена от социальной речи. Уже это одно склоняет нашу мысль не в сторону учения о недостаточной социализации как источнике эгоцентрической речи. Эти особенности говорят скорее в пользу слишком большой социализации и недоста-

точной обособленности речи для себя от речи для других. Ведь они говорят о том, что эгоцентрическая речь, речь для себя, протекает в объективных и субъективных условиях, свойственных социальной речи для других.

Что наша оценка этих трех моментов не является следствием предвзятого мнения, видно из того, что к подобной оценке без всякого экспериментирования, только на основании интерпретации данных самого Пиаже, приходит Грюнбаум, на которого мы не можем не сослаться в этом случае. Он говорит, что есть случаи, в которых поверхностное наблюдение заставляет думать, что ребенок целиком погружен в самого себя. Это ложное впечатление возникает из того, что мы ожидаем от трехлетнего ребенка логического отношения к окружающему. Так как этот род отношений к действительности не свойствен ребенку, мы легко допускаем, что он живет погруженный в свои собственные мысли и фантазии и что ему свойственна эгоцентрическая установка. Дети 3—5 лет во время совместной игры заняты часто каждый только самим собой, говорят часто только каждый самому себе. Если издали это производит впечатление разговора, то при ближайшем рассмотрении это оказывается коллективным монологом, участники которого не прислушиваются друг к другу и друг другу не отвечают. Но в конечном счете и этот, казалось бы, ярчайший пример эгоцентрической установки ребенка является на самом деле скорее доказательством социальной связанности детской психики. При коллективном монологе не имеет места намеренная изоляция от коллектива, или аутизм в смысле современной психиатрии, но то, что по своей психической структуре является прямо противоположным этому. Пиаже, который сильно подчеркивает эгоцентризм ребенка и делает его краеугольным камнем всего своего объяснения психических особенностей ребенка, должен все же признать, что при коллективном монологе дети верят, что они говорят друг другу и что другие их слушают. Верно, что они ведут себя, как бы не обращая внимания на других, но только потому, что они полагают, что каждая их мысль, которая не выражена вовсе или выражена недостаточно, есть все же общее достояние. Это и является, в глазах Грюнбаума, доказательством недостаточной обособленности индивидуальной психики ребенка от социального целого.

Но, повторяем снова, окончательное решение вопроса принадлежит не той или иной интерпретации, а критическому эксперименту. Мы попытались в этом эксперименте динамизировать те три особенности эгоцентрической речи, о которых мы говорили выше (вокализация, коллективный монолог, иллюзия понимания), в смысле их усиления и ослабления, для того чтобы получить ответ на интересующий нас вопрос о природе и происхождении эгоцентрической речи.

В первой серии наших экспериментов мы пытались уничтожить возникающую при эгоцентрической речи у ребенка иллюзию понимания его другими детьми. Для этого мы помещали ребенка, коэфициент эгоцентрической речи которого был нами предварительно измерен в ситуации, совершенно сходной с опытами Пиаже, в другую ситуацию: либо организовали его деятельность в коллективе неговорящих,

глухонемых детей, либо помещали его в коллектив детей, говорящих на иностранном для него языке. Во всем остальном ситуация оставалась неизменной как по своей структуре, так и во всех деталях. Переменной величиной в нашем эксперименте являлась только иллюзия понимания, естественно возникавшая в первой ситуации и наперед исключенная во второй ситуации. Как же вела себя эгоцентрическая речь при исключении иллюзии понимания? Опыты показали, что коэфициент ее в критическом опыте без иллюзии понимания стремительно падал, в большинстве случаев достигая нуля, а во всех остальных случаях сокращаясь в среднем в восемь раз.

Эти опыты не оставляют сомнения в том, что иллюзия понимания не случайна, что она не является побочным и незначущим придатком, эпифеноменом по отношению к эгоцентрической речи, а функционально неразрывно связана с ней. С точки зрения теории Пиаже найденные нами результаты не могут не показаться парадоксальными. Чем менее выражен психологический контакт между ребенком и окружающими его детьми, чем более ослаблена его связь с коллективом, чем менее ситуация предъявляет требования к социализованной речи и к приспособлению своих мыслей к мыслям других, тем свободнее должен был выявляться эгоцентризм в мышлении, а следовательно и в речи ребенка. К этому выводу мы необходимо должны были бы притти, если бы эгоцентрическая речь ребенка действительно проистекала из недостаточной социализации его мысли и речи. В этом случае выключение иллюзии понимания должно было не снизить, как это имеет место на деле, а повысить коэфициент эгоцентрической речи. Но с точки зрения защищаемой нами гипотезы эти экспериментальные данные, думается нам, невозможно рассматривать иначе, как прямое доказательство того, что недостаточность индивидуализации речи для себя, невыделенность ее из речи для других являются истинным источником эгоцентрической речи, которая самостоятельно и вне социальной речи не может жить и функционировать. Достаточно исключить иллюзию понимания, этот важнейший психологический момент всякой социальной речи, как эгоцентрическая речь замирает.

Во второй серии экспериментов мы ввели в качестве переменной величины при переходе от основного к критическому опыту коллективный монолог ребенка. Снова первоначально измерялся коэфициент эгоцентрической речи в основной ситуации, в которой этот феномен проявлялся в форме коллективного монолога. Затем деятельность ребенка переносилась в другую ситуацию, в которой возможность коллективного монолога исключалась или тем, что ребенок помещался в среду незнакомых для него детей, с которыми он не вступал в разговор ни до, ни после, ни во время опыта, или тем, что ребенок помещался изолированно от детей, за другим столом в углу комнаты, или тем, что он работал совсем один, вне коллектива, или наконец тем, что при такой одиночной работе вне коллектива экспериментатор в середине опыта выходил, оставляя ребенка совсем одного, но сохраняя за собой возможность видеть и слышать его. Общие результаты этих опытов совершенно согласуются с теми, к которым нас привела первая серия экспериментов. Уничтожение коллективного монолога

в ситуации, которая во всем остальном остается неизменной, приводит, как правило, к резкому падению коэфициента эгоцентрической речи, хотя это снижение в данном случае обнаруживалось в несколько менее рельефных формах, чем в первом случае. Коэфициент редко падал до нуля. Среднее отношение коэфициента в первой и во второй ситуации составляло 6 : 1. Различные приемы исключения коллективного монолога из ситуации обнаружили явную градацию в снижении эгоцентрической речи. Но все же основная тенденция к снижению коэфициента была и в этой серии выявлена с очевидностью. Мы поэтому могли бы повторить по этому поводу только что развитые нами рассуждения относительно первой серии. Очевидно, коллективный монолог является не случайным и побочным явлением, не эпифеноменом по отношению к эгоцентрической речи, а функционально находится с ней в неразрывной связи. С точки зрения оспариваемой нами гипотезы это снова является парадоксом. Исключение коллектива должно было бы дать простор и свободу для выявления эгоцентрической речи и привести к быстрому нарастанию ее коэфициента, если эта речь для себя действительно проистекает из недостаточной социализации детского мышления и речи. Но эти данные не только являются парадоксальными, но снова представляют собой логически необходимый вывод из защищаемой нами гипотезы: если в основе эгоцентрической речи лежит недостаточная диференциация, недостаточная расчлененность речи для себя и речи для других, необходимо наперед предположить, что исключение коллективного монолога необходимо должно привести к падению коэфициента эгоцентрической речи ребенка. Факты всецело подтверждают это предположение.

Наконец в третьей серии наших экспериментов мы выбрали в качестве переменной величины при переходе от основного к критическому опыту вокализацию эгоцентрической речи. После измерения коэфициента эгоцентрической речи в основной ситуации ребенок переводился в другую ситуацию, в которой была затруднена или исключена возможность вокализации. Ребенок усаживался на далекое расстояние от других детей, также рассаженных с большими промежутками в большом зале; или за стенами лаборатории, в которой шел опыт, играл оркестр, или производился такой шум, который совершенно заглушал не только чужой, но и собственный голос; и наконец ребенку специальной инструкцией запрещалось говорить громко и предлагалось вести разговор не иначе, как тихим и беззвучным шопотом. Во всех этих критических опытах мы снова наблюдали с поразительной закономерностью то же самое, что и в первых двух случаях: стремительное падение кривой коэфициента эгоцентрической речи вниз. Правда, в этих опытах снижение коэфициента было выражено еще несколько сложнее, чем во второй (отношение коэфициента в основном и критическом опыте выражалось 5,4 : 1); градация при различных способах исключения или затруднения вокализации была выражена еще резче, чем во второй серии. Но снова основная закономерность, выражающаяся в снижении коэфициента эгоцентрической речи при исключении вокализации, проступает и в этих опытах с совершенно очевидной несомненностью. И снова мы

не можем рассматривать эти данные иначе, как парадокс с точки зрения гипотезы эгоцентризма, как сущности речи для себя у ребенка этого возраста, и иначе, как прямое подтверждение гипотезы внутренней речи, как сущности речи для себя у детей, не овладевших еще внутренней речью в собственном смысле этого слова.

Во всех этих трех сериях мы преследовали одну и ту же цель: мы взяли за основу исследования те три феномена, которые возникают при всякой почти эгоцентрической речи ребенка: иллюзию понимания, коллективный монолог и вокализацию. Все эти три феномена являются общими для эгоцентрической речи и для социальной. Мы экспериментально сравнили ситуации с наличием и с отсутствием этих феноменов и видели, что исключение этих моментов, сближающих речь для себя с речью для других, неизбежно приводит к замиранию эгоцентрической речи. Отсюда мы вправе сделать вывод, что эгоцентрическая речь ребенка есть выделившаяся уже в функциональном и структурном отношении особая форма речи, которая однако по *своему проявлению еще не отделилась окончательно от социальной* речи, в недрах которой она все время развивалась и созревала.

Чтобы уяснить себе смысл развиваемой нами гипотезы, обратимся к воображаемому примеру: я сижу за рабочим столом и разговариваю с находящимся у меня за спиной человеком, которого я, естественно, при таком положении не вижу; незаметно для меня мой собеседник оставляет комнату; я продолжаю разговаривать, руководясь иллюзией, что меня слушают и понимают. Моя речь в этом случае будет с внешней стороны напоминать эгоцентрическую речь, речь наедине с собой, речь для себя. Но психологически, по своей природе она конечно является социальной речью. Сравним с этим примером эгоцентрическую речь ребенка. С точки зрения Пиаже положение здесь будет обратное, если сравнить его с нашим примером: психологически, субъективно, с точки зрения самого ребенка, его речь является эгоцентрической речью для себя, речью наедине с собой и только по внешнему *проявлению она является речью социальной. Ее социальный* характер есть такая же иллюзия, как эгоцентрический характер моей речи в воображаемом примере. С точки зрения развиваемой нами гипотезы положение здесь окажется гораздо более сложным: психологически речь ребенка является в функциональном и структурном отношении эгоцентрической речью, т. е. особой и самостоятельной формой речи, однако не до конца, так как она в отношении своей психологической природы субъективна, не осознается еще как внутренняя речь и не выделяется ребенком из речи для других; также и в объективном отношении эта речь представляет собой отдиференцированную от социальной речи функцию, но снова не до конца, так как она может функционировать только в ситуации, делающей социальную речь возможной. Таким образом с субъективной и объективной *стороны эта речь представляет собой смешанную, переходную форму* от речи для других к речи для себя, причем —и в этом заключается основная закономерность в развитии внутренней речи—речь для себя, внутренняя речь становится внутренней больше по своей функ-

ции и по своей структуре, т. е. по своей психологической природе, чем по внешним формам своего проявления.

Мы таким образом приходим к подтверждению выдвинутого нами выше положения, гласящего, что исследование эгоцентрической речи *и проявляющихся в ней динамических тенденций к нарастанию одних* и ослаблению других ее особенностей, характеризующих ее функциональную и структурную природу, есть ключ к изучению психологической природы внутренней речи. Мы можем теперь перейти к изложению основных результатов наших исследований и к сжатой характеристике третьего из намеченных нами планов движения от мысли к слову—плана внутренней речи.

Изучение психологической природы внутренней речи с помощью того метода, который мы пытались обосновать экспериментально, привело нас к убеждению в том, что внутреннюю речь следует рассматривать не как речь минус звук, а как совершенно особую и своеобразную *по своему строению и способу функционирования* речевую функцию, которая именно в силу того, что она организована совершенно иначе, чем *внешняя речь, находится* с этой *последней в* неразрывном динамическом единстве переходов из одного плана в другой. Первой и главнейшей особенностью внутренней речи является ее совершенно особый синтаксис. Изучая синтаксис внутренней речи в эгоцентрической речи ребенка, мы подметили одну существенную особенность, которая обнаруживает несомненную динамическую тенденцию нарастания по мере развития эгоцентрической речи. Эта особенность заключается в кажущейся отрывочности, фрагментарности, сокращенности внутренней речи по сравнению с внешней.

В сущности говоря, это наблюдение не является новым. Все, кто внимательно изучал внутреннюю речь даже с бихевиористической *точки зрения, как Уотсон, останавливались на этой особенности как* на центральной, характерной черте, присущей внутренней речи. Только авторы, сводящие внутреннюю речь к воспроизведению в образах памяти внешней речи, рассматривали внутреннюю речь как зеркальное отражение внешней. Но дальше описательного и констатирующего изучения этой особенности никто, сколько мы знаем, не пошел. Больше того, даже описательный анализ этого основного феномена внутренней речи никем не был предпринят, так что целый ряд феноменов, подлежащих внутреннему расчленению, оказался смешанным в одну кучу, в один запутанный клубок, благодаря тому, что во внешнем своем проявлении все эти различные феномены находят *свое выражение в отрывочности и фрагментарности внутренней* речи. Мы попытались, идя генетическим путем, во-первых, расчленить *запутанный клубок отдельных явлений,* характеризующих природу внутренней речи, и, во-вторых, дать ему причины и объяснения. Основываясь на явлениях короткого замыкания, наблюдающегося при приобретении навыков, Уотсон полагает, что то же самое происходит несомненно и при беззвучном говоре или мышлении. Даже если бы мы могли развернуть все скрытые процессы и записать их на чувствительной пластинке или на цилиндре фонографа, все же в них имелось бы так много сокращений, коротких замыканий и экономии,

что они были бы неузнаваемы, если только не проследить их образования от исходной точки, где они совершенны и социальны по характеру, до их конечной стадии, где они будут служить для индивидуальных, но не для социальных приспособлений. Внутренняя речь таким образом, даже если мы могли бы записать ее на фонографе, оказалась бы сокращенной, отрывочной, бессвязной, неузнаваемой и *непонятной по сравнению с внешней речью.*

Совершенно аналогичное явление наблюдается в эгоцентрической речи ребенка с той только разницей, что оно растет у нас на глазах, переходя от возраста к возрасту, и таким образом по мере приближения эгоцентрической речи к внутренней на пороге школьного возраста достигает своего максимума. Изучение динамики его нарастания не оставляет никаких сомнений в том, что если продолжить эту кривую дальше, она в пределе должна привести нас к совершенной непонятности, отрывочности и сокращенности внутренней речи. Но вся выгода изучения эгоцентрической речи в том и заключается, что мы можем проследить шаг за шагом, как возникают эти особенности внутренней речи от первой до последней ступени. Эгоцентрическая речь также оказывается, как заметил уже Пиаже, непонятной, если не знать той ситуации, в которой она возникает, отрывочной и сокращенной по сравнению с внешней речью.

Постепенное прослеживание нарастания этих особенностей эгоцентрической речи позволяет расчленить и объяснить эти ее загадочные свойства. Генетическое исследование показывает прямо и непосредственно, *как и из чего возникает эта сокращенность, на которой мы остановимся как на первом и самостоятельном феномене. В виде общего закона мы могли бы сказать, что эгоцентрическая речь по мере своего развития обнаруживает не простую тенденцию к сокращению* и опусканию слов, не простой переход к телеграфному стилю, но совершенно своеобразную тенденцию к сокращению фразы и предложения в направлении сохранения сказуемого и относящихся к нему частей предложения за счет опускания подлежащего и относящихся к нему слов. Эта тенденция к предикативности синтаксиса внутренней речи проявляется во всех наших опытах со строгой и почти не знающей исключений правильностью и закономерностью, так что в пределе мы, пользуясь методом интерполяции, должны предположить чистую и абсолютную предикативность как основную синтаксическую форму внутренней речи.

Чтобы уяснить себе эту особенность, первичную из всех, необходимо сравнить ее с аналогичной картиной, возникающей в определенных ситуациях во внешней речи. Чистая предикативность возникает во внешней речи в двух основных случаях, как показывают наши наблюдения: или в ситуации ответа, или в такой ситуации, где подлежащее высказываемого суждения наперед известно собеседникам. На вопрос, *хотите ли вы стакан чаю, никто не станет отвечать развернутой фразой: «Нет, я не хочу стакана чаю».* Ответ будет чисто *предикативным: «Нет». Он будет заключать в себе только одно* сказуемое. *Очевидно, что такое чисто предикативное предложение* возможно только потому, что его подлежащее—то, о чем говорится

в этом предложении,—подразумевается собеседниками. Так же точно на вопрос: «Прочитал ли ваш брат эту книгу?», никогда не последует ответ: «Да, мой брат прочитал эту книгу», а чисто предикативный ответ: «Да» или «Прочитал».

Совершенно аналогичное положение создается и во втором случае—в ситуации, где подлежащее высказываемого суждения наперед известно собеседникам. Представим, что несколько человек ожидает на трамвайной остановке трамвая «Б» для того, чтобы поехать в определенном направлении. Никогда кто-либо из этих людей, заметив приближающийся трамвай, не скажет в развернутом виде: «Трамвай «Б», которого мы ожидаем, для того чтобы поехать туда-то, идет», но всегда высказывание будет сокращено до одного сказуемого. «Идет» или «Б». Очевидно, что в этом случае чисто предикативное предложение возникло в живой речи только потому, что подлежащее и относящиеся к нему слова были непосредственно известны из ситуации, в которой находились собеседники. Часто подобные предикативные суждения дают повод для комических недоразумений и всяческого рода кви-про-кво, вследствие того, что слушатель относит высказанное сказуемое не к тому подлежащему, которое имелось в виду говорящим, а к другому, содержащемуся в его мысли. В обоих этих случаях чистая предикативность возникает тогда, когда подлежащее высказываемого суждения содержится в мыслях собеседника. Если их мысли совпадают и оба имеют в виду одно и то же, тогда понимание осуществляется сполна при помощи одних только сказуемых. Если в их мыслях это сказуемое относится к разным подлежащим, возникает неизбежное непонимание.

Яркие примеры таких сокращений внешней речи и сведения ее к одним предикатам мы находим в романах Толстого, не раз возвращавшегося к психологии понимания. «Никто не расслышал того, что он (умирающий Николай Левин) сказал, одна Кити поняла. Она понимала потому, что не переставая следила мыслью за тем, что ему нужно было». Мы могли бы сказать, что в ее мыслях, следивших за мыслью умирающего, было то подлежащее, к которому относилось никем не понятое его слово. Но пожалуй самым замечательным примером является объяснение Кити и Левина посредством начальных букв слова. «Я давно хотел спросить у вас одну вещь».—«Пожалуйста, спросите.»—«Вот», сказал он, и написал начальные буквы: К, В, М, О: Э, Н, М, Б, З, Л, Э, Н, И, Т. Буквы эти значили: «Когда вы мне ответили: этого не может быть, значило ли это никогда или тогда». Не было никакой вероятности, чтобы она могла понять эту сложную фразу. «Я поняла»,—сказала она,—покраснев. «Какое это слово?»—сказал он, указывая на «Н», которым означалось слово никогда. «Это слово значит «никогда»,—сказала она,—но это неправда». Он быстро стер написанное, подал ей мел и встал. Она написала: «Т, Я, Н, М, И, О». Он вдруг просиял: он понял. Это значило: «Тогда я не могла иначе ответить».—Она написала начальные буквы: «Ч, В, М, З, И, П, Ч, Б». Это значило: «Чтобы вы могли забыть и простить, что было». Он схватил мел напряженными дрожащими пальцами и, сломав его, написал начальные буквы следующего: «Мне нечего забывать

и прощать. Я не переставал любить вас».—«Я поняла»,—шопотом сказала она. Он сел и написал длинную фразу. Она все поняла, и не спрашивая его, так ли, взяла мел и тотчас же ответила. Он долго не мог понять того, что она написала, и часто взглядывал в ее глаза. На него нашло затмение от счастья. Он никак не мог подставить те слова, какие она разумела; но в прелестных, сияющих счастьем глазах ее он понял все, что ему нужно было знать. И он написал три буквы. Но он еще не кончил писать, а она уже читала за его рукой и сама докончила и написала ответ: да. В разговоре их все было сказано; было сказано, что она любит его и что скажет отцу и матери, что завтра он приедет утром». («Анна Каренина», ч. 4, гл. XIII).

Этот пример имеет совершенно исключительное психологическое значение потому, что он, как и весь эпизод объяснения в любви Левина и Кити, заимствован Толстым из своей биографии. Именно таким образом он сам объяснился в любви С. А. Берс, своей будущей жене. Пример этот, как и предыдущий, имеет ближайшее отношение к интересующему нас явлению, центральному для всей внутренней речи: проблеме ее сокращенности. При одинаковости мыслей собеседников, при одинаковой направленности их сознания, роль речевых раздражений сводится до минимума. Но между тем понимание происходит безошибочно. Толстой обращает внимание в другом произведении на то, что между людьми, живущими в очень большом психологическом контакте, такое понимание с помощью только сокращенной речи с полуслова является скорее правилом, чем исключением. «Левин уже привык теперь смело говорить свою мысль, не давая себе труда облекать ее в точные слова: он знал, что жена в такие любовные минуты, как теперь, поймет, что он хочет сказать с намека, и она понимала его».

Изучение подобного рода сокращений в диалогической речи приводит Якубинского к выводу, что понимание догадкой и соответственно этому высказывание намеком, при условии знания, в чем дело, известная общность апперципирующих масс у собеседников играет огромную роль при речевом обмене. Понимание речи требует знания, в чем дело. Поливанов говорит по этому поводу: «В сущности все, что мы говорим, нуждается в слушателе, понимающем, в чем дело. Если бы все, что мы желаем высказать, заключалось в формальных значениях употребляемых слов, нам нужно было бы употреблять для высказывания каждой отдельной мысли гораздо более слов, чем это делается в действительности. Мы говорим только необходимыми намеками». Якубинский совершенно прав, что в случаях этих сокращений речь идет о своеобразии синтаксического строя речи, об его объективной простоте по сравнению с более дискурсивным говорением. Упрощенность синтаксиса, минимум синтаксической расчлененности, высказывание мысли в сгущенном виде, значительно меньшее количество слов, все это—черты, характеризующие тенденцию к предикативности, как она проявляется во внешней речи при определенных ситуациях. Полной противоположностью подобного рода понимания при упрощенном синтаксисе являются те комические случаи непонимания, которые мы упоминали выше и которые послужили образцом

для известной пародии на разговор двух глухих, из которых каждый совершенно разобщен с другим в своих мыслях.

«Глухой глухого звал на суд судьи глухого.
Глухой кричал: моя им сведена корова.
Помилуй, возопил глухой ему в ответ:
Сей пустошью владел еще покойный дед.
Судья решил: пошто итти вам брат на брата.
Ни тот и ни другой, а девка виновата».

Если сопоставить эти два крайних случая—объяснение Кити с Левиным и суд глухих,—мы найдем оба полюса, между которыми вращается интересующий нас феномен сокращенности внешней речи. В случае наличия общего подлежащего в мыслях собеседников, понимание осуществляется сполна с помощью максимально сокращенной речи с крайне упрощенным синтаксисом; в противоположном случае понимание совершенно не достигается даже при развернутой речи. Так иногда не удается сговориться между собой не только двум глухим, но и просто двум людям, вкладывающим разное содержание в одно и то же слово или стоящим на противоположных точках зрения. Как говорит Толстой, все люди, самобытно и уединенно думающие, туги к пониманию другой мысли и особенно пристрастны к своей. Наоборот, у людей, находящихся в контакте, возможно то понимание с полуслова, которое Толстой называет лаконическим и ясным, почти без слов, сообщением самых сложных мыслей.

Изучив на этих примерах феномен сокращенности во внешней речи, мы можем вернуться обогащенными к интересующему нас тому же феномену во внутренней речи. Здесь, как мы уже говорили, неоднократно этот феномен проявляется не только в исключительных ситуациях, но всегда, когда только имеет место функционирование внутренней речи. Значение этого феномена станет нам окончательно ясным, если мы обратимся к сравнению в этом отношении внешней речи с письменной речью—с одной стороны, и с внутренней речью—с другой. Поливанов говорит, что если бы все, что мы желаем высказать, заключалось в формальных значениях употребленных нами слов, нам нужно было бы употреблять для высказывания каждой отдельной мысли гораздо более слов, чем это делается в действительности. Но именно этот случай имеет место в письменной речи. Там в гораздо большей мере, чем в устной, высказываемая мысль выражается в формальных значениях употребленных нами слов. Письменная речь—речь в отсутствии собеседника. Поэтому она оказывается максимально развернутой речью, в ней синтаксическая расчлененность достигает своего максимума. В ней благодаря разделенности собеседников редко становится возможным понимание с полуслова и предикативные суждения. Собеседники при письменной речи находятся в разных ситуациях, что исключает возможность наличия в их мыслях общего подлежащего. Поэтому письменная речь представляет в этом отношении по сравнению с устной максимально развернутую и сложную по синтаксису форму речи, в которой нам нужно употреблять для высказывания каждой отдельной мысли гораздо более слов, чем это делается в устной. Как говорит Томпсон, в пись-

менном изложении употребляются обыкновенно слова, выражения и конструкции, которые казались бы неестественными в устной речи. Грибоедовское: «и говорит, как пишет»,—имеет в виду этот комизм перенесения многословного и синтаксически сложно построенного и расчлененного языка письменной речи в устную.

В последнее время в языкознании выдвинулась на одно из первых мест проблема функционального многообразия речи. Язык оказывается, даже с точки зрения лингвиста, не единой формой речевой деятельности, а совокупностью многообразных речевых функций. Рассмотрение языка с функциональной точки зрения, с точки зрения условий и цели речевого высказывания, стало в центре внимания исследователей. Уже Гумбольдт осознавал ясно функциональное многообразие речи, применительно к языку поэзии и прозы, которые в своем направлении и средствах отличны друг от друга и собственно никогда не могут слиться, потому что поэзия неразлучна с музыкой, а проза предоставлена исключительно языку. Проза, по Гумбольдту, отличается тем, что здесь язык пользуется в речи своими собственными преимуществами, но подчиняя их законодательно господствующей здесь цели; посредством подчинения и сочетания предложений в прозе совершенно особым образом развивается соответствующая развитию мысли логическая эвритмия, в которой прозаическая речь настраивается своей собственной целью. В том и другом виде речи язык имеет свои особенности в выборе выражений, в употреблении грамматических форм и синтаксических способов совокупления слов в речь. Таким образом, мысль Гумбольдта заключается в том, что различные по своему функциональному назначению формы речи имеют каждая свою особую лексику, свою грамматику и свой синтаксис. Это есть мысль величайшей важности. Хотя ни сам Гумбольдт, ни перенявший и развивший его мысль Потебня не оценили этого положения во всем его принципиальном значении и не пошли дальше различения поэзии и прозы, а внутри прозы—дальше различения образованного и обильного мыслями разговора и повседневной или условной болтовни, которая служит только сообщением о делах без возбуждения идей и ощущений,—тем не менее их мысль, основательно забытая лингвистами и воскрешаемая только в самое последнее время, имеет огромнейшее значение не только для лингвистики, но и для психологии языка. Как говорит Якубинский, самая постановка вопросов в такой плоскости чужда языкознанию, и сочинения по общему языковедению этого вопроса не касаются. Психология речи, так же как и лингвистика, идя своим самостоятельным путем, приводит нас к той же задаче, различения функционального многообразия речи. В частности для психологии речи, так же как и для лингвистики, первостепенное значение приобретают фундаментальное различение диалогической и монологической формы речи. Письменная и внутренняя речь, с которыми мы сравниваем в данном случае устную речь, являются монологическими формами речи. Устная же речь в большинстве случаев является диалогической.

Диалог всегда предполагает то знание собеседниками сути дела, которое, как мы видели, дозволяет целый ряд сокращений в устной

речи и создает в определенных ситуациях чисто предикативные суждения. Диалог предполагает всегда зрительное восприятие собеседника, его мимики и жестов и акустическое восприятие всей интонационной стороны речи. То и другое, взятое вместе, допускает то понимание с полуслова, то общение с помощью намеков, примеры которого мы приводили выше. Только в устной речи возможен такой разговор который, по выражению Тарда, является лишь дополнением к бросаемым друг на друга взглядам. Так как мы уже говорили выше относительно тенденции устной речи к сокращению, мы остановимся только на акустической стороне речи и приведем классический пример из записей Достоевского, который показывает, насколько интонация облегчает тонко диференцированное понимание значения слов.

Достоевский рассказывает о языке пьяных, который состоит просто-напросто из одного нелексиконного существительного. «Однажды в воскресение уже к ночи мне пришлось пройти шагов с пятнадцать рядом с толпой шестерых пьяных мастеровых, и я вдруг убедился, что можно выразить все мысли, ощущения и даже целые глубокие рассуждения одним лишь названием этого существительного, до крайности к тому же немногосложного. Вот один парень резко и энергически произносит это существительное, чтобы выразить о чем-то, о чем раньше у них общая речь зашла, свое самое презрительное отрицание. Другой в ответ ему повторяет это же самое существительное, но совсем уже в другом тоне и смысле,—именно в смысле полного сомнения в правильности отрицания первого парня. Третий вдруг приходит в негодование против первого парня, резко и азартно ввязывается в разговор и кричит ему то же самое существительное, но в смысле уже брани и ругательства. Тут ввязывается опять второй парень в негодовании на третьего, на обидчика и останавливает его в таком смысле: «что дескать, что же ты так парень влетел. Мы рассуждали спокойно, а ты откуда взялся—лезешь Фильку ругать». И вот всю эту мысль он проговорил тем же самым словом, одним заповедным словом, тем же крайне односложным названием одного предмета, разве что только поднял руку и взял третьего парня за плечо. Но вот вдруг четвертый паренек, самый молодой из всей партии, доселе молчавший, должно быть вдруг отыскав разрешение первоначального затруднения, из-за которого вышел спор, в восторге, приподнимая руку, кричит... Эврика, вы думаете? Нашел, нашел? Нет совсем не эврика и не нашел; он повторяет лишь то же самое нелексиконное существительное, одно только слово, всего одно слово, но только с восторгом, с визгом упоения и, кажется, слишком уж сильным, потому что шестому, угрюмому и самому старшему парню, это не понравилось, и он мигом осаживает молокососный восторг паренька, обращаясь к нему и повторяя угрюмым и назидательным басом... да все то же самое, запрещенное при дамах существительное, что впрочем ясно и точно обозначало: «чего орешь, глотку дерешь». Итак не проговоря ни единого другого слова, они повторили это одно только излюбленное ими словечко шесть раз кряду один за другим и поняли друг друга вполне. Это—факт, которому я был свидетелем».

Здесь мы видим в классической форме еще один источник, из которого берет начало тенденция к сокращенности устной речи. Первый источник мы нашли в взаимном понимании собеседников, условившихся наперед относительно подлежащего или темы всего разговора. В данном примере речь идет о другом. Можно, как говорит Достоевский, выразить все мысли, ощущения и даже целые глубокие размышления одним словом. Это оказывается возможным тогда, когда интонация передает внутренний психологический контекст говорящего, внутри которого только и может быть понят смысл данного слова. В разговоре, подслушанном Достоевским, этот контекст один раз заключается в самом презрительном отрицании, другой раз—в сомнении, третий—в негодовании и т. д. Очевидно, тогда, когда внутреннее содержание мысли может быть передано в интонации, речь может обнаружить самую резкую тенденцию к сокращению, и целый разговор может произойти с помощью одного только слова.

Совершенно понятно, что оба эти момента, которые облегчают сокращение устной речи,—знание подлежащего и непосредственная передача мысли через интонацию,—совершенно исключены письменной речью. Именно поэтому в письменной речи мы вынуждены употреблять для выражения одной и той же мысли гораздо больше слов, чем в устной. Поэтому письменная речь есть самая многословная, точная и развернутая форма речи. В ней приходится передавать словами то, что в устной речи передается с помощью интонации и непосредственного восприятия ситуации. Щерба отмечает, что для устной речи диалог является самой естественной формой. Он полагает, что монолог является в значительной степени искусственной языковой формой и что подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге. Действительно, с психологической стороны диалогическая речь является первичной формой речи. Выражая ту же мысль, Якубинский говорит, что диалог, являясь несомненно явлением культуры, в то же время в большей мере явление природы, чем монолог. Для психологического исследования является несомненным фактом то, что монолог представляет собой высшую, более сложную форму речи, исторически позднее развившуюся, чем диалог. Но нас сейчас интересует сравнение этих двух форм только в одном отношении: в отношении тенденции к сокращению речи и редуцирования до чисто предикативных суждений.

Быстрота темпа устной речи не является моментом, благоприятствующим протеканию речевой деятельности в порядке сложного волевого действия, т. е. с обдумыванием, борьбой мотивов, выбором и пр.; наоборот, быстрота темпа речи скорее предполагает протекание ее в порядке простого волевого действия и притом с привычными элементами. Это последнее констатируется для диалога простым наблюдением; действительно, в отличие от монолога (и особенно письменного) диалогическое общение подразумевает высказывание сразу и даже как попало. Диалог—это речь, состоящая из реплик, это—цепь реакций. Письменная речь, как мы видели выше, с самого начала связана с сознательностью и намеренностью. Поэтому диалог почти всегда заключает в себе возможность недосказывания, неполного высказы-

вания, ненужности мобилизации всех тех слов, которые должны бы были быть мобилизованы для обнаружения такого же мыслимого комплекса в условиях монологической речи. В противоположность композиционной простоте диалога монолог представляет собой определенную композиционную сложность, которая вводит речевые факты в светлое поле сознания, внимание гораздо легче на них сосредоточивается. Здесь речевые отношения становятся определителями, источниками переживаний, появляющихся в сознании по поводу них самих (т. е. речевых отношений).

Совершенно понятно, что письменная речь в этом случае представляет полярную противоположность устной. В письменной речи отсутствует наперед ясная для обоих собеседников ситуация и всякая возможность выразительной интонации, мимики и жеста. Следовательно здесь наперед исключена возможность всех сокращений, о которых мы говорили по поводу устной речи. Здесь понимание производится за счет слов и их сочетаний. Письменная речь содействует протеканию речи в порядке сложной деятельности. Здесь речевая деятельность определяется как сложная. На этом же основано и пользование черновиком. Путь от начерна к набело и есть путь сложной деятельности, но даже при отсутствии фактического черновика момент обдумывания в письменной речи очень силен; мы очень часто скажем сначала про себя, а потом пишем; здесь налицо мысленный черновик. Этот мысленный черновик письменной речи и есть, как мы постарались показать в предыдущей главе, внутренняя речь. Роль внутреннего черновика эта речь играет не только при письме, но и в устной речи. Поэтому мы должны остановиться сейчас на сравнении устной и письменной речи с внутренней речью в отношении интересующей нас тенденции к сокращению.

Мы видели, что в устной речи тенденция к сокращению и к чистой предикативности суждений возникает в двух случаях: тогда, когда ситуация, о которой идет речь, ясна обоим собеседникам, и тогда, когда говорящий выражает психологический контекст высказываемого с помощью интонации. Оба эти случая совершенно исключены в письменной речи. Поэтому письменная речь не обнаруживает тенденции к предикативности и является самой развернутой формой речи. Но как обстоит дело в этом отношении с внутренней речью? Мы потому так подробно остановились на этой тенденции к предикативности в устной речи, что анализ этих проявлений позволяет с полной ясностью выразить одно из самых темных, запутанных и сложных положений, к которому мы пришли в результате наших исследований внутренней речи, именно—положения о предикативности внутренней речи, положения, которое имеет центральное значение для всех, связанных с этим вопросом, проблем. Если в устной речи тенденция к предикативности возникает иногда (в известных случаях довольно часто и закономерно), если в письменной речи она не возникает никогда, то во внутренней речи она возникает всегда. Предикативность является основной и единственной формой внутренней речи, которая вся состоит с психологической точки зрения из одних сказуемых, и притом здесь мы встречаемся не с отно-

сительным сохранением сказуемого за счет сокращения подлежащего, а с абсолютной предикативностью. Для письменной речи состоять из развернутых подлежащих и сказуемых есть закон, но такой же закон для внутренней речи—всегда опускать подлежащие и состоять из одних сказуемых.

На чем же основана эта полная и абсолютная, постоянно наблюдающаяся, как правило, чистая предикативность внутренней речи? Впервые мы могли ее установить в эксперименте просто как факт. Однако задача заключалась в том, чтобы обобщить, осмыслить и объяснить этот факт. Это мы сумели сделать, только наблюдая динамику нарастания этой чистой предикативности от ее самых начальных до конечных форм и сопоставляя в теоретическом анализе эту динамику с тенденцией к сокращению в письменной и в устной речи с той же тенденцией в речи внутренней.

Мы начнем с этого второго пути,—с сопоставления внутренней речи с устной и письменной, тем более, что этот путь уже пройден нами почти до самого конца и что нами уже подготовлено все для окончательного выяснения мысли. Все дело заключается в том, что те же самые обстоятельства, которые создают в устной речи иногда возможность чисто предикативных суждений, и которые совершенно отсутствуют в письменной речи, являются постоянными и неизменными спутниками внутренней речи, неотделимыми от нее. Поэтому та же самая тенденция к предикативности неизбежно должна возникать и, как показывает опыт, неизбежно возникает во внутренней речи, как постоянное явление и притом в своей самой чистой и абсолютной форме. Поэтому, если письменная речь является полярной противоположностью устной в смысле максимальной развернутости и полного отсутствия тех обстоятельств, которые вызывают опускание подлежащего в устной речи, внутренняя речь является также полярной противоположностью устной, но только в обратном отношении, так как в ней господствует абсолютная и постоянная предикативность. Устная речь таким образом занимает среднее место между речью письменной, с одной стороны, и внутренней речью—с другой.

Просмотрим ближе эти обстоятельства, способствующие сокращению, применительно к внутренней речи. Напомним еще раз, что в устной речи возникают эллизии и сокращения тогда, когда подлежащее высказываемого суждения наперед известно обоим собеседникам. Но такое положение вещей является абсолютным и постоянным законом для внутренней речи. Мы всегда знаем, о чем идет речь в нашей внутренней речи. Мы всегда в курсе нашей внутренней ситуации. Тема нашего внутреннего диалога всегда известна нам. Мы знаем, о чем мы думаем. Подлежащее нашего внутреннего суждения всегда наличествует в наших мыслях. Оно всегда подразумевается. Пиаже как-то замечает, что себе самим мы легко верим наслово и что поэтому потребность в доказательствах и умение обосновывать свою мысль рождаются только в процессе столкновения наших мыслей с чужими мыслями. С таким же правом мы могли бы сказать, что самих себя мы особенно легко понимаем с полуслова, с намека. В речи, которая протекает наедине с собой, мы всегда находимся в такой ситуации,

которая время от времени, скорее как исключение, чем как правило, возникает в устном диалоге и примеры которой мы приводили выше. Если вернуться к этим примерам, можно сказать, что внутренняя речь всегда, именно как правило, протекает в такой ситуации, когда говорящий высказывает целые суждения на трамвайной остановке одним коротким сказуемым: «Б». Ведь мы всегда находимся в курсе наших ожиданий и намерений. Наедине с собой нам никогда нет надобности прибегать к развернутым формулировкам: «трамвай «Б», которого мы ожидаем, чтобы поехать туда-то, идет». Здесь всегда оказывается необходимым и достаточным одно только сказуемое. Подлежащее всегда остается в уме, подобно тому, как школьник оставляет в уме при сложении переходящие за десяток остатки.

Больше того, в своей внутренней речи мы, как Левин в разговоре с женой, всегда смело говорим свою мысль, не давая себе труда облекать ее в точные слова. Психическая близость собеседников, как показано было выше, создает у говорящих общность апперцепции, что в свою очередь является определяющим моментом для понимания с намека, для сокращенности речи. Но эта общность апперцепции при общении с собой во внутренней речи является полной, всецелой и абсолютной, поэтому во внутренней речи является законом то лаконическое и ясное, почти без слов сообщение самых сложных мыслей, о котором говорит Толстой как о редком исключении в устной речи, возможном только тогда, когда между говорящими существует глубоко интимная внутренняя близость. Во внутренней речи нам никогда нет надобности называть то, о чем идет речь, т. е. подлежащее. Мы всегда ограничиваемся только тем, что говорится об этом подлежащем, т. е. сказуемым. Но это и приводит к господству чистой предикативности во внутренней речи.

Анализ аналогичной тенденции в устной речи привел нас к двум основным выводам. Он показал, во-первых, что тенденция к предикативности возникает в устной речи тогда, когда подлежащее суждения является наперед известным собеседникам и тогда, когда имеется налицо в той или иной мере общность апперцепции у говорящих. Но то и другое, доведенное до своего предела в совершенно полной и абсолютной форме, имеет всегда место во внутренней речи. Уже одно это позволяет нам понять, почему во внутренней речи должно наблюдаться абсолютное господство чистой предикативности. Как мы видели, эти обстоятельства приводят в устной речи к упрощению синтаксиса, к минимуму синтаксической расчлененности, вообще к своеобразному синтаксическому строю. Но то, что намечается в устной речи в этих случаях как более или менее смутная тенденция, проявляется во внутренней речи в абсолютной форме, доведенной до предела как максимальная синтаксическая упрощенность, как абсолютное сгущение мысли, как совершенно новый синтаксический строй, который, строго говоря, означает не что иное, как полное упразднение синтаксиса устной речи и чисто предикативное строение предложений.

Наш анализ приводит нас и к другому выводу: он показывает, во-вторых, что функциональное изменение речи необходимо приводит

и к изменению ее структуры. Опять то, что намечается в устной речи лишь как более или менее слабо выраженная тенденция к структурным изменениям под влиянием функциональных особенностей речи, во внутренней речи наблюдается в абсолютной форме и доведенным до предела. Функция внутренней речи, как мы могли это установить в генетическом и экспериментальном исследовании, неуклонно и систематически ведет к тому, что эгоцентрическая речь, в начале отличающаяся от социальной речи только в функциональном отношении, постепенно, по мере нарастания этой функциональной диференциации, изменяется и в своей структуре, доходя в пределе до полного упразднения синтаксиса устной речи.

Если мы от этого сопоставления внутренней речи с устной обратимся к прямому исследованию структурных особенностей внутренней речи, мы сумеем проследить шаг за шагом нарастание предикативности. В самом начале эгоцентрическая речь в структурном отношении еще совершенно сливается с социальной речью. Но по мере своего развития и функционального выделения в качестве самостоятельной и автономной формы речи она обнаруживает все более и более тенденцию к сокращению, к ослаблению синтаксической расчлененности, к сгущению. К моменту своего замирания и переходу во внутреннюю речь она уже производит впечатление отрывочной речи, так как она уже почти целиком подчинена чисто предикативному синтаксису. Наблюдение во время экспериментов показывает всякий раз, каким образом и из какого источника возникает этот новый синтаксис внутренней речи. Ребенок говорит по поводу того, чем он *занят в эту минуту, по поводу того, что он сейчас делает, по поводу того, что находится у него перед глазами. Поэтому он все больше и больше опускает, сокращает, сгущает подлежащее и относящиеся к нему слова. И все больше редуцирует свою речь до одного сказуемого. Замечательная закономерность, которую мы могли установить в результате этих опытов, состоит в следующем: чем больше эгоцентрическая речь выражена, как таковая, в своем функциональном значении, тем ярче проступают особенности ее синтаксиса в смысле упрощенности его и предикативности.* Если сравнить в наших опытах эгоцентрическую речь ребенка в тех случаях, когда она выступала в специфической роли внутренней речи как средство осмышления при помехах и затруднениях, вызываемых экспериментально, с теми случаями, когда она проявлялась вне этой функции, можно с несомненностью установить: чем сильнее выражена специфическая интеллектуальная функция внутренней речи, как таковой, тем отчетливее выступают и особенности ее синтаксического строя.

Но эта предикативность внутренней речи еще не исчерпывает собой всего того комплекса явлений, который находит свое внешнее суммарное выражение в сокращенности внутренней речи по сравнению с устной. Когда мы пытаемся проанализировать это сложное явление, мы узнаем, что за ним скрывается целый ряд структурных особенностей внутренней речи, из которых мы остановимся только на главнейших. В первую очередь здесь следует назвать редуцирование фонетических моментов речи, с которыми мы столкнулись уже и в не-

которых случаях сокращенности устной речи. Объяснение Кити и Левина, длинный разговор, который велся посредством начальных букв слов, и угадывание целых фраз уже позволили нам заключить, что при одинаковой направленности сознания роль речевых раздражений сводится до минимума (начальные буквы), а понимание происходит безошибочно. Но это сведение к минимуму роли речевых раздражений опять-таки доводится до предела и наблюдается почти в абсолютной форме во внутренней речи, ибо одинаковая направленность сознания здесь достигает своей полноты. В сущности во внутренней речи всегда существует та ситуация, которая в устной речи является редкостным и удивительным исключением. Во внутренней речи мы всегда находимся в ситуации разговора Кити и Левина. Поэтому во внутренней речи мы всегда играем в секретер, как назвал старый князь этот разговор, весь построенный на отгадывании сложных фраз по начальным буквам. Удивительную аналогию этому разговору мы находим в исследованиях внутренней речи Леметра. Один из исследованных Леметром подростков двенадцати лет мыслит фразу: «Les montagnes de la Suisse sont belles» в виде ряда букв: L, m d l S s b, за которым стоит смутное очертание линии горы (41, с. 5). Здесь мы видим в самом начале образования внутренней речи совершенно аналогичный способ сокращения речи, сведения фонетической стороны слова до начальных букв, как это имело место в разговоре Кити и Левина. Во внутренней речи нам никогда нет надобности произносить слова до конца. Мы понимаем уже по самому намерению, какое слово мы должны произнести. Сопоставлением этих двух примеров мы не хотим сказать, что во внутренней речи слова всегда заменяются начальными буквами и речь развертывается с помощью того механизма, который оказался одинаковым в обоих случаях. Мы имеем в виду нечто гораздо более общее. Мы хотим сказать только то, что, подобно тому как в устной речи роль речевых раздражений сводится до минимума при общей направленности сознания, как это имело место в разговоре Кити и Левина,—подобно этому во внутренней речи редуцирование фонетической стороны речи имеет место, как общее правило, постоянно и всегда. Внутренняя речь есть в точном смысле речь почти без слов. Именно в силу этого и кажется нам глубоко знаменательным совпадение наших примеров; то, что в известных редких случаях и устная речь, и внутренняя речь редуцируют слова до одних начальных букв, то, что там и здесь оказывается иногда возможным совершенно одинаковый механизм, еще более убеждает нас во внутренней родственности сопоставляемых нами явлений устной и внутренней речи.

Далее, за суммарной сокращенностью внутренней речи сравнительно с устной раскрывается еще один феномен, имеющий также центральное значение для понимания психологической природы всего этого явления в целом. Мы назвали до сих пор предикативность и редуцирование фазической стороны речи, как два источника, откуда проистекает сокращенность внутренней речи. Но уже оба эти феномена указывают на то, что во внутренней речи мы вообще встречаемся с совершенно иным, чем в устной, отношением семантической

и фазической сторон речи. Фазическая сторона речи, ее синтаксис и ее фонетика сводятся до минимума, максимально упрощаются и сгущаются. На первый план выступает значение слова. Внутренняя речь оперирует преимущественно семантикой, но не фонетикой речи. Эта относительная независимость значения слова от его звуковой стороны проступает во внутренней речи чрезвычайно выпукло. Но для выяснения этого мы должны рассмотреть ближе третий источник интересующей нас сокращенности, которая, как уже сказано, является суммарным выражением многих, связанных друг с другом, но самостоятельных и несливающихся непосредственно феноменов. Этот третий источник мы находим в совершенно своеобразном семантическом строе внутренней речи. Как показывает исследование, синтаксис значений и весь строй смысловой стороны речи не менее своеобразен, чем синтаксис слов и ее звуковой строй. В чем же заключаются основные особенности семантики внутренней речи?

Мы могли в наших исследованиях установить три таких основных особенности, внутренне связанных между собой и образующих своеобразие смысловой стороны внутренней речи. Первая и основная из них заключается в преобладании смысла слова над его значением во внутренней речи. Полан оказал большую услугу психологическому анализу речи тем, что ввел различение между смыслом слова и его значением. Смысл слова, как показал Полан, представляет собой совокупность всех психологических фактов, возникающих в нашем сознании благодаря слову. Смысл слова таким образом оказывается всегда динамическим, текучим, сложным образованием, которое имеет несколько зон различной устойчивости. Значение есть только одна из зон того смысла, который приобретает слово в контексте какой-либо речи, и притом зона, наиболее устойчивая, унифицированная и точная. Как известно, слово в различном контексте легко изменяет свой смысл. Значение, напротив, есть тот неподвижный и неизменный пункт, который остается устойчивым при всех изменениях смысла слова в различном контексте. Это изменение смысла слова мы могли установить как основной факт при семантическом анализе речи. Реальное значение слова неконстантно. В одной операции слово выступает с одним значением, в другой оно приобретает другое значение. Эта динамичность значения и приводит нас к проблеме Полана, к вопросу о соотношении значения и смысла. Слово, взятое в отдельности в лексиконе, имеет только одно значение. Но это значение есть не более как потенция, реализующаяся в живой речи, в которой это значение является только камнем в здании смысла.

Мы поясним это различие между значением и смыслом слова на примере заключительного слова крыловской басни «Стрекоза и муравей». Слово «попляши», которым заканчивается эта басня, имеет совершенно определенное постоянное значение, одинаковое для любого контекста, в котором оно встречается. Но в контексте басни оно приобретает гораздо более широкий интеллектуальный и аффективный смысл. Оно уже означает в этом контексте одновременно: веселись и погибни. Вот это обогащение слова смыслом, который оно

вбирает в себя из всего того контекста, и составляет основной закон динамики значений. Слово вбирает в себя, впитывает из всего контекста, в который оно вплетено, интеллектуальные и аффективные содержания и начинает значить больше и меньше, чем содержится в его значении, когда мы его рассматриваем изолированно и вне контекста: больше—потому, что круг его значений расширяется, приобретая еще целый ряд зон, наполненных новым содержанием; меньше—потому, что абстрактное значение слова ограничивается и сужается тем, что слово означает только в данном контексте. Смысл слова, говорит Полан, есть явление сложное, подвижное, постоянно изменяющееся в известной мере сообразно отдельным сознаниям и для одного и того же сознания в соответствии с обстоятельствами. В этом отношении смысл слова является неисчерпаемым. Слово приобретает свой смысл только во фразе, но сама фраза приобретает смысл только в контексте абзаца, абзац—в контексте книги, книга—в тексте всего творчества автора. Действительный смысл каждого слова определяется в конечном счете всем богатством существующих в сознании моментов, относящихся к тому, что выражено данным словом. «Смысл земли,—говорит Полан,—это солнечная система, которая дополняет представление о земле; смысл солнечной системы—это млечный путь, а смысл млечного пути... это значит, что мы никогда не знаем полного смысла чего-либо и следовательно полного смысла какого-либо слова. Слово есть неисчерпаемый источник новых проблем. Смысл слова никогда не является полным. В конечном счете он упирается в понимание мира и во внутреннее строение личности в целом».

Но главная заслуга Полана заключается в том, что он подверг анализу отношение смысла и слова и сумел показать, что между смыслом и словом существуют гораздо более независимые отношения, чем между значением и словом. Слова могут диссоциироваться с выраженным в них смыслом. Давно известно, что слова могут менять свой смысл. Сравнительно недавно было замечено, что следует изучить так же, как смыслы меняют слова или, вернее сказать, как понятия меняют свои имена. Полан приводит много примеров того, как слова остаются тогда, когда смысл испаряется. Он подвергает анализу стереотипные обиходные фразы (например: «как вы поживаете»), ложь и другие проявления независимости слов от смысла. Смысл так же может быть отделен от выражающего его слова, как легко может быть фиксирован в каком-либо другом слове. Подобно тому, говорит он, как смысл слова связан со всем словом в целом, но не с каждым из его звуков, так точно смысл фразы связан со всей фразой в целом, но не с составляющими ее словами в отдельности. Поэтому случается так, что одно слово занимает место другого. Смысл отделяется от слова и таким образом сохраняется. Но если слово может существовать без смысла, смысл в одинаковой мере может существовать без слов.

Мы снова воспользуемся анализом Полана, для того чтобы обнаружить в устной речи явление, родственное тому, которое мы могли установить экспериментально во внутренней речи. В устной речи,

как правило, мы идем от наиболее устойчивого и постоянного элемента смысла, от его наиболее константной зоны, т. е. от значения слова к его более текучим зонам, к его смыслу в целом. Во внутренней речи, напротив, то преобладание смысла над значением, которое мы наблюдаем в устной речи в отдельных случаях как более или менее слабо выраженную тенденцию, доведено до своего математического предела и представлено в абсолютной форме. Здесь превалирование смысла над значением, фразы над словом, всего контекста над фразой является не исключением, но постоянным правилом.

Из этого обстоятельства вытекают две другие особенности семантики внутренней речи. Обе они касаются процесса объединения слов, их сочетания и слияния. Из них первая может быть сближена с агглютинацией, которая наблюдается в некоторых языках как основной феномен, а в других—как более или менее редко встречаемый способ объединения слов. В немецком языке например часто имеет место образование единого существительного из целой фразы или из нескольких отдельных слов, которые выступают в этом случае в функциональном значении единого слова. В других языках это слипание слов наблюдается как постоянно действующий механизм. Эти сложные слова, говорит Вундт, суть не случайные агрегаты слов, но образуются по определенному закону. Все эти языки соединяют большое число слов, означающих простые понятия, в одно слово, которым не только выражают весьма сложные понятия, но обозначают и все частные представления, содержащиеся в понятии. В этой механической связи или агглютинации элементов языка наибольший акцент всегда придается главному корню или главному понятию, в чем и состоит главная причина легкой понятности языка. Так например в делаварском языке есть сложное слово, образовавшееся из слов «доставать», «лодка» и «нас» и буквально означающее: достать на лодке нас, переплыть к нам на лодке. Это слово, обычно употребляемое как вызов неприятелю переплыть реку, спрягается по всем многочисленным наклонениям и временам делаварских глаголов. Замечательным в этом являются два момента: во-первых, то, что входящие в состав сложного слова отдельные слова часто претерпевают сокращения с звуковой стороны, так что из них в сложное слово входит часть слова; во-вторых, то, что возникающее таким образом сложное слово, выражающее весьма сложное понятие, выступает с функциональной и структурной стороны как единое слово, а не как объединение самостоятельных слов. В американских языках, говорит Вундт, сложное слово рассматривается совершенно так же, как и простое, и точно так же склоняется и спрягается.

Нечто аналогичное наблюдали мы и в эгоцентрической речи ребенка. По мере приближения этой формы речи к внутренней речи, агглютинация, как способ образования единых сложных слов для выражения сложных понятий, выступала все чаще и чаще, все отчетливее и отчетливее. Ребенок в своих эгоцентрических высказываниях все чаще обнаруживает параллельно падению коэфициента эгоцентрической речи эту тенденцию к асинтаксическому слипанию слов.

Третья и последняя из особенностей семантики внутренней речи снова может быть легче всего уяснена путем сопоставления с аналогичным явлением в устной речи. Сущность ее заключается в том, что смыслы слов, более динамические и широкие, чем их значения, обнаруживают *иные законы объединения и слияния друг с другом*, чем те, которые могут наблюдаться при объединении и слиянии словесных значений. Мы назвали тот своеобразный способ объединения слов, который мы наблюдали в эгоцентрической речи, влиянием смысла, понимая это слово одновременно в его первоначальном буквальном значении (вливание) и в его переносном, ставшем сейчас общепринятым, значении. Смыслы как бы вливаются друг в друга и как бы влияют друг на друга, так что предшествующие как бы содержатся в последующем или его модифицируют. Что касается внешней речи, то мы наблюдаем аналогичные явления особенно часто в художественной речи. Слово, проходя сквозь какое-либо художественное произведение, вбирает в себя все многообразие заключенных в нем смысловых единиц и становится по своему смыслу как бы эквивалентным всему произведению в целом. Это особенно легко пояснить на примере названий художественных произведений. В художественной литературе название стоит в ином отношении к произведению, чем например в живописи или музыке. Оно в гораздо большей степени выражает и увенчивает все смысловое содержание произведения, чем, скажем, название какой-либо картины. Такие слова, как Дон-Кихот и Гамлет, Евгений Онегин и Анна Каренина, выражают этот закон влияния смысла в наиболее чистом виде. Здесь в одном слове реально содержится смысловое содержание целого произведения. Особенно ясным примером закона влияния смыслов является название гоголевской поэмы «Мертвые души». Первоначальное значение этого слова означает умерших крепостных, которые не исключены еще из ревизских списков и потому могут подлежать купле-продаже, как и живые крестьяне. Это—умершие, но числящиеся еще живыми крепостные. В этом смысле и употребляется это слово на всем протяжениии поэмы, которая вся построена на скупке мертвых душ. Но, проходя красной нитью через всю ткань поэмы, эти два слова вбирают в себя совершенно новый, неизмеримо более богатый смысл, впитывают в себя, как губка морскую влагу, глубочайшие смысловые обобщения отдельных глав поэмы, образов и оказываются вполне насыщенными смыслом только к самому концу поэмы. Но теперь эти слова означают уже нечто совершенно иное, по сравнению с их первоначальным значением. Мертвые души, это—не умершие и числящиеся живыми крепостные, но все герои поэмы, которые живут, но духовно мертвы.

Нечто аналогичное наблюдаем мы—снова в доведенном до предела виде—во внутренней речи. Здесь слово как бы вбирает в себя смысл предыдущих и последующих слов, расширяя почти безгранично рамки своего значения. Во внутренней речи слово является гораздо более нагруженным смыслом, чем во внешней. Оно, как и название гоголевской поэмы, является концентрированным сгустком смысла. Для перевода этого значения на язык внешней речи пришлось

бы развернуть в целую панораму слов влитые в одно слово смыслы. Точно так же для полного раскрытия смысла названия гоголевской поэмы потребовалось бы развернуть ее до полного текста «Мертвых душ». Но подобно тому как весь многообразный смысл этой поэмы может быть заключен в тесные рамки двух слов, так точно огромное смысловое содержание может быть во внутренней речи влито в сосуд единого слова.

Все эти особенности смысловой стороны внутренней речи приводят к тому, что всеми наблюдателями отмечалось как непонятность эгоцентрической или внутренней речи. Понять эгоцентрическое высказывание ребенка невозможно, если не знать, к чему относится составляющее его сказуемое, если не видеть того, что делает ребенок и что находится у него перед глазами. Уотсон говорит о внутренней речи, что если бы удалось ее записать на пластинке фонографа, она осталась бы для нас совершенно непонятной. Эта непонятность внутренней речи, как и ее сокращенность, является фактом, отмечаемым всеми исследователями, но еще ни разу не подвергавшимся анализу. Между тем анализ показывает, что непонятность внутренней речи, как и ее сокращенность, является производным очень многих факторов, является суммарным выражением самых различных феноменов. Уже все, отмеченное выше, как своеобразный синтаксис внутренней речи, редуцирование ее фонетической стороны, ее особый семантический строй, в достаточной мере объясняет и раскрывает психологическую природу этой непонятности. Но мы хотели бы остановиться еще на двух моментах, которые более или менее непосредственно обусловливают эту непонятность и скрываются за ней. Из них первый представляется как бы интегральным следствием всех перечисленных выше моментов и непосредственно вытекает из функционального своеобразия внутренней речи. По самой своей функции эта речь не предназначена для сообщения, это речь для себя, речь, протекающая совершенно в иных внутренних условиях, чем внешняя, и выполняющая совершенно иные функции. Поэтому следовало бы удивляться не тому, что эта речь является непонятной, а тому, что можно ожидать понятности внутренней речи. Второй из моментов, обусловливающих непонятность внутренней речи, связан со своеобразием ее смыслового строения. Чтобы уяснить нашу мысль, мы снова обратимся к сопоставлению найденного нами феномена внутренней речи с родственным ему явлением во внешней речи. Толстой в «Детстве, отрочестве и юности» и в других местах рассказывает о том, как между живущими одной жизнью людьми легко возникают условные значения слов, особый диалект, особый жаргон, понятный только участвовавшим в его возникновении людям. Был такой свой диалект у братьев Иртеньевых. Есть такой диалект у детей улицы. При известных условиях слова изменяют свой обычный смысл и значение и приобретают специфическое значение, придаваемое им определенными условиями их возникновения. Но совершенно понятно, что в условиях внутренней речи также необходимо должен возникнуть такой внутренний диалект. Каждое слово во внутреннем употреблении приобретает постепенно иные оттенки, иные смысловые нюансы, ко-

торые, *постепенно слагаясь и суммируясь, превращаются в новое* значение слова. Опыты показывают, что словесные значения во внутренней речи являются всегда идиомами, непереводимыми на язык внешней речи. Это—всегда индивидуальные значения, понятные только в плане внутренней речи, которая также полна «идиотизмов», как и эллизий и пропусков. В сущности вливание многообразного смыслового содержания в единое слово представляет собой всякий раз образование индивидуального, непереводимого значения, т. е. идиома. Здесь происходит то, что представлено в приведенном нами выше классическом примере из Достоевского. То, что произошло в разговоре шести пьяных мастеровых и что является исключением для внешней речи, является правилом для внутренней. Во внутренней речи мы всегда можем выразить все мысли, ощущения и даже целые глубокие рассуждения одним лишь названием. И, разумеется, при этом значение этого единого названия для сложных мыслей, ощущений и рассуждений окажется непереводимым на язык внешней речи, окажется несоизмеримым с обычным значением того же самого слова. Благодаря этому идиоматическому характеру всей семантики внутренней речи она естественно оказывается непонятной *и трудно переводимой на наш обычный язык.*

На этом мы можем закончить обзор особенностей внутренней речи, который мы могли наблюдать в наших экспериментах. Мы должны сказать только, что все эти особенности мы могли первоначально констатировать при экспериментальном исследовании эгоцентрической речи, но для истолкования этих фактов мы прибегли к сопоставлению их с аналогичными и родственными им фактами в области внешней речи. Это было важно нам не только как путь обобщения найденных нами фактов и следовательно правильного их истолкования, не только как средство уяснить на примерах устной речи сложные и тонкие особенности внутренней речи, но главным образом потому, что это сопоставление показало, что уже во внешней речи заключены возможности образования этих особенностей, и тем самым подтвердило нашу гипотезу о генезисе внутренней речи из эгоцентрической и внешней речи. Важно то, что все эти особенности могут при известных обстоятельствах возникнуть во внешней речи, важно, что это возможно вообще, что тенденции к предикативности, к редуцированию фазической стороны речи, к превалированию смысла над значением слова, к агглютинации семантических единиц, к влиянию смыслов, к идиоматичности речи, могут наблюдаться и во внешней речи, что следовательно природа и законы слова это допускают, делают это возможным. Это, повторяем, является в наших глазах лучшим подтверждением нашей гипотезы о происхождении внутренней речи путем диференциации эгоцентрической и социальной речи ребенка.

Все отмеченные нами особенности внутренней речи едва ли могут оставить сомнение в правильности основного, наперед выдвинутого нами тезиса о том, что внутренняя речь представляет собой совершенно особую, самостоятельную, автономную и самобытную функцию речи. *Перед нами, действительно, речь, которая целиком и полностью*

отличается от внешней речи. Мы поэтому вправе ее рассматривать как особый внутренний план речевого мышления, опосредствующий динамическое отношение между мыслью и словом. После всего сказанного о природе внутренней речи, об ее структуре и функции не остается никаких сомнений в том, что переход от внутренней речи к внешней представляет собой не прямой перевод с одного языка на другой, не простое присоединение звуковой стороны к молчаливой речи, не простую вокализацию внутренней речи, а переструктурирование речи, превращение совершенно самобытного и своеобразного синтаксиса, смыслового и звукового строя внутренней речи в другие структурные формы, присущие внешней речи. Точно так же, как внутренняя речь не есть речь минус звук, внешняя речь не есть внутренняя речь плюс звук. Переход от внутренней к внешней речи есть сложная динамическая трансформация—превращение предикативной и идиоматической речи в синтаксически расчлененную и понятную для других речь.

Мы можем теперь вернуться к тому определению внутренней речи и ее противопоставлению внешней, которые мы предпослали всему нашему анализу. Мы говорили тогда, что внутренняя речь есть совершенно особая функция, что в известном смысле она противоположна внешней. Мы не соглашались с теми, кто рассматривает внутреннюю речь как то, что́ предшествует внешней, как ее внутреннюю сторону. Если внешняя речь есть процесс превращения мысли в слова, материализация и объективация мысли, то здесь мы наблюдаем обратный по направлению процесс, процесс, как бы идущий извне внутрь, процесс испарения речи в мысль. Но речь вовсе не исчезает и в своей внутренней форме. Сознание не испаряется вовсе и не растворяется в чистом духе. Внутренняя речь есть все же речь, т. е. мысль, связанная со словом. Но если мысль воплощается в слове во внешней речи, то слово умирает во внутренней речи, рождая мысль. Внутренняя речь есть в значительной мере мышление чистыми значениями, но, как говорит поэт, мы «в небе скоро устаем». Внутренняя речь оказывается динамическим, неустойчивым, текучим моментом, мелькающим между более оформленными и стойкими крайними полюсами изучаемого нами речевого мышления: между словом и мыслью. Поэтому истинное ее значение и место могут быть выяснены только тогда, когда мы сделаем еще один шаг по направлению внутрь в нашем анализе и сумеем составить себе хотя бы самое общее представление о следующем и твердом плане речевого мышления.

Этот новый план речевого мышления есть сама мысль. Первой задачей нашего анализа является выделение этого плана, вычленение его из того единства, в котором он всегда встречается. Мы уже говорили, что всякая мысль стремится соединить что-то с чем-то, имеет движение, сечение, развертывание, устанавливает отношение между чем-то и чем-то, одним словом, выполняет какую-то функцию, работу, решает какую-то задачу. Это течение и движение мысли не совпадают прямо и непосредственно с развертыванием речи. Единицы мысли и единицы речи не совпадают. Один и другой процессы обнаруживают единство, но не тождество. Они связаны друг с другом сложны-

ми переходами, сложными превращениями, но не покрывают друг друга, как наложенные друг на друга прямые линии. Легче всего убедиться в этом в тех случаях, когда работа мысли оканчивается неудачно, когда оказывается, что мысль не пошла в слова, как говорит Достоевский. Мы снова воспользуемся для ясности литературным примером, сценой из наблюдений одного героя Глеба Успенского. Сцена, где несчастный ходок, не находя слов для выражения огромной мысли, владеющей им, бессильно терзается и уходит молиться угоднику, чтобы бог дал понятие, оставляет невыразимо тягостное ощущение. И однако по существу то, что переживает этот бедный пришибленный ум, ничем не разнится от такой же муки слова в поэте или мыслителе. Он и говорит почти теми же словами: «Я бы тебе, друг ты мой, сказал вот как, эстолького вот не утаил бы,—да языка-то нет у нашего брата... вот что я скажу, будто как по мыслям и выходит, а с языка-то не слезает. То-то и горе наше дурацкое». По временам мрак сменяется мимолетными светлыми промежутками; мысль уясняется для несчастного и ему, как поэту, кажется, вот-вот «приемлет тайна лик знакомый». Он приступает к объяснению: «Ежели я, к примеру, пойду в землю, потому я из земли вышел, из земли. Ежели я пойду в землю, например, обратно, каким же, стало быть, родом можно с меня брать выкупные за землю?»

— А-а,—радостно произнесли мы.

— Погоди, тут надо еще бы слово... Видите ли, господа, как надо-то...

Ходок поднялся и стал посреди комнаты, приготовляясь отложить на руке еще один палец.

— Тут самого-то настоящего-то еще нисколько не сказано. А вот как надо: почему, например,... но здесь он остановился и живо произнес,—душу кто тебе дал?

— Бог.

— Верно. Хорошо. Теперь гляди сюда...

Мы было приготовились глядеть, но ходок снова запнулся, потеряв энергию и, ударив руками о бедра, почти в отчаянии воскликнул:

— Нет. Ничего не сделаешь. Все не туды... Ах, боже мой. Да тут я тебе скажу нешто столько. Тут надо говорить вона откудова. Тут о душе-то надо—эва сколько. Нету, нету».

В этом случае отчетливо видна грань, разделяющая мысль от слова, непереходимый для говорящего Рубикон, отделяющий мышление от речи. Если бы мысль непосредственно совпадала в своем строении и течении со строением и течением речи, такой случай, который описан Успенским, был бы невозможен. Но на деле мысль имеет свое особое строение и течение, переход от которого к строению и течению речи представляет большие трудности не для одного только героя рассказанной выше сцены. С этой проблемой мысли, скрывающейся за словом, столкнулись пожалуй раньше психологов художники сцены. В частности в системе Станиславского мы находим такую попытку воссоздать подтекст каждой реплики в драме, т. е. раскрыть стоящие за каждым высказыванием мысль и хотение.

Обратимся снова к примеру. Чацкий говорит в разговоре с Софьей:

— Блажен, кто верует, тепло ему на свете.

Подтекст этой фразы Станиславский раскрывал как мысль: «Прекратим этот разговор». С таким же правом мы могли бы рассматривать ту же самую фразу как выражение другой мысли: «Я вам не верю. Вы говорите утешительные слова, чтобы успокоить меня». Или мы могли бы подставить еще одну мысль, которая с таким же основанием могла найти свое выражение в этой фразе: «Разве вы не видите, как вы мучаете меня. Я хотел бы верить вам. Это было бы для меня блаженством». Живая фраза, сказанная живым человеком, всегда имеет свой подтекст, скрывающуюся за ней мысль. В примерах, приведенных выше, в которых мы стремились показать несовпадение психологического подлежащего и сказуемого с грамматическим, мы оборвали наш анализ, не доведя его до конца. Одна и та же мысль может быть выражена в различных фразах, как одна и та же фраза может служить выражением для различных мыслей. Само несовпадение психологической и грамматической структуры предложения определяется в первую очередь тем, какая мысль выражается в этом предложении. За ответом «Часы упали», последовавшим за вопросом: «Почему часы стоят?» могла стоять мысль: «Я не виновата в том, что они испорчены, они упали». Но та же самая мысль могла быть выражена и другими фразами: «Я не имею привычки трогать чужие вещи, я тут вытирала пыль». Если мысль заключается в оправдании, она может найти свое выражение в любой из этих фраз. В этом случае самые различные по значению фразы будут выражать одну и ту же мысль.

Мы приходим таким образом к выводу, что мысль не совпадает непосредственно с речевым выражением. Мысль не состоит из отдельных слов—так, как речь. Если я хочу передать мысль, что я видел сегодня, как мальчик в синей блузе и босиком бежал по улице, я не вижу отдельно мальчика, отдельно блузы, отдельно то, что она синяя, отдельно то, что он без башмаков, отдельно то, что он бежит. Я вижу все это вместе в едином акте мысли, но я расчленяю это в речи на отдельные слова. Мысль всегда представляет собой нечто целое, значительно большее по своему протяжению и объему, чем отдельное слово. Оратор часто в течение нескольких минут развивает одну и ту же мысль. Эта мысль содержится в его уме как целое, а отнюдь не возникает постепенно, отдельными единицами, как развивается его речь. То, что в мысли содержится симультанно, то в речи развертывается сукцессивно. Мысль можно было бы сравнить с нависшим облаком, которое проливается дождем слов. Поэтому процесс перехода от мысли к речи представляет собой чрезвычайно сложный процесс расчленения мысли и ее воссоздания в словах. Именно потому, что мысль не совпадает не только со словом, но и с значениями слов, в которых она выражается, путь от мысли к слову лежит через значение. В нашей речи всегда есть задняя мысль, скрытый подтекст. Так как прямой переход от мысли к слову невозможен, а всегда требует прокладывания сложного пути, возникают жалобы на

несовершенство слова и ламентации по поводу невыразимости мысли:

Как сердцу высказать себя,
Другому, как понять тебя...

или:

О если б без слова сказаться душой было можно!

Для преодоления этих жалоб возникают попытки плавить слова, создавая новые пути от мысли к слову через новые значения слов. Хлебников сравнивал эту работу с прокладыванием пути из одной долины в другую, говорил о прямом пути из Москвы в Киев не через Нью-Йорк, называл сам себя путейцем языка.

Опыты учат, что, как мы говорили выше, мысль не выражается в слове, но совершается в нем. Иногда мысль не совершается в слове, как у героя Успенского. Знал ли он, что хочет подумать? Знал, как знают, что хотят запомнить, хотя запоминание не удается. Начал ли он думать? Начал, как начинают запоминать. Но удалась ли ему мысль как процесс? На этот вопрос надо ответить отрицательно. Мысль не только внешне опосредствуется знаками, но и внутренне опосредствуется значениями. Все дело в том, что непосредственное общение сознаний невозможно не только физически, но и психологически. Это может быть достигнуто только косвенным, опосредствованным путем. Этот путь заключается во внутреннем опосредствовании мысли сперва значениями, а затем словами. Поэтому мысль никогда не равна прямому значению слов. Значение опосредствует мысль на ее пути к словесному выражению, т. е. путь от мысли к слову есть непрямой, внутренне опосредствованный путь.

Нам остается наконец сделать последний заключительный шаг в нашем анализе внутренних планов речевого мышления. Мысль— еще не последняя инстанция во всем этом процессе. Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления. Если мы сравнили выше мысль с нависшим облаком, проливающимся дождем слов, то мотивацию мысли мы должны были бы, если продолжить это образное сравнение, уподобить ветру, приводящему в движение облака. Действительное и полное понимание чужой мысли становится возможным только тогда, когда мы вскрываем ее действенную, аффективно-волевую подоплеку. Это раскрытие мотивов, приводящих к возникновению мысли и управляющих ее течением, можно проиллюстрировать на использованном уже нами примере раскрытия подтекста при сценической интерпретации какой-либо роли. За каждой репликой героя драмы стоит хотение, как учит Станиславский, направленное к выполнению определенных волевых задач. То, что в данном случае приходится воссоздавать методом сценической интерпретации, в живой речи всегда является начальным моментом всякого акта словесного мышления. За каждым высказыванием стоит волевая задача. Поэтому параллельно тексту пьесы Станиславский намечал соответствующее

каждой реплике хотение, приводящее в движение мысль и речь героя драмы. Приведем для примера текст и подтекст для нескольких реплик из роли Чацкого в интерпретации Станиславского:

Текст пьесы — реплики	Параллельно намечаемые хотения
Софья	
Ах, Чацкий, я вам очень рада.	Хочет скрыть замешательство.
Чацкий	
Вы рады, в добрый час. Однако искренно кто ж радуется этак? Мне кажется, что напоследок, Людей и лошадей знобя, Я только тешил сам себя.	Хочет усовестить насмешкой. Как вам не стыдно! Хочет вызвать на откровенность.
Лиза	
Вот, сударь, если бы вы были за дверями, Ей богу нет пяти минут, Как поминали вас мы тут.	Хочет успокоить.
Сударыня, скажите сами!	Хочет помочь Софье в трудном положении.
Софья	
Всегда, не только что теперь Не можете вы сделать мне упрека.	Хочет успокоить Чацкого. Я ни в чем не виновата!
Чацкий	
Положимте, что так. Блажен, кто верует, Тепло ему на свете.	Прекратим этот разговор! и т. д.

При понимании чужой речи всегда оказывается недостаточным понимание только одних слов, но не мысли собеседника. Но и понимание мысли собеседника без понимания его мотива, того, ради чего высказывается мысль, есть неполное понимание. Точно так же в психологическом анализе любого высказывания мы доходим до конца только тогда, когда раскрываем этот последний и самый утаенный внутренний план речевого мышления: его мотивацию.

На этом и заканчивается наш анализ. Попытаемся окинуть единым взглядом то, к чему мы были приведены в его результате. Речевое мышление предстало нам как сложное динамическое целое, в котором отношение между мыслью и словом обнаружилось как движение через целый ряд внутренних планов, как переход от одного плана к другому. Мы вели наш анализ от самого внешнего плана к самому внутреннему. В живой драме речевого мышления движение идет обратным путем — от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредствованию ее во внутреннем слове, затем — в значениях внешних слов и наконец — в словах. Было бы однако неверным представлять себе, что только этот единственный путь от мысли к слову всегда осуществляется на деле. Напротив, возможны самые разнообразные, едва ли исчислимые при настоящем состоянии наших

знаний в этом вопросе прямые и обратные движения, прямые и обратные переходы от одних планов к другим. Но мы знаем уже и сейчас в самом общем виде, что возможно движение, обрывающееся на любом пункте этого сложного пути в том и другом направлении: от мотива через мысль к внутренней речи; от внутренней речи к мысли; от внутренней речи к внешней и т. д. В наши задачи не входило изучение всех этих многообразных, реально осуществляющихся движений по основному тракту от мысли к слову. Нас интересовало только одно—основное и главное: раскрытие отношения между мыслью и словом как динамического процесса, как пути от мысли к слову, как совершения и воплощения мысли в слове.

* * *

Мы все время шли в нашем исследовании несколько необычным путем. В проблеме мышления и речи мы пытались изучить ее внутреннюю сторону, скрытую от непосредственного наблюдения. Мы пытались подвергнуть анализу значение слова, которое для психологии всегда было другой стороной луны, неизученной и неизвестной. Смысловая и вся внутренняя сторона речи, которой речь обращена не вовне, а кнутри, к личности, оставалась до самого последнего времени для психологии неведомой и неисследованной землей. Изучали преимущественно фазическую сторону речи, которой она обращена к нам. Поэтому отношения между мыслью и словом понимались при самом различном истолковании как константные, прочные, раз навсегда закрепленные отношения вещей, а не внутренние, динамические, подвижные отношения процессов. Основной итог нашего исследования мы могли бы поэтому выразить в положении, что процессы, которые полагались связанными неподвижно и единообразно, на деле оказываются подвижно связанными. То, что почиталось прежде простым построением, оказалось в свете исследования сложным. В нашем стремлении разграничить внешнюю и смысловую сторону речи, слово и мысль, не заключено ничего, кроме стремления представить в более сложном виде и в более тонкой связи то единство, которое на самом деле представляет собой речевое мышление. Сложное строение этого единства, сложные подвижные связи и переходы между отдельными планами речевого мышления возникают, как показывает исследование, только в развитии. Отделения значения от звука, слова от вещи, мысли от слова являются необходимыми ступенями в истории развития понятий.

Мы не имели никакого намерения исчерпать всю сложность структуры и динамики речевого мышления. Мы только хотели дать первоначальное представление о грандиозной сложности этой динамической структуры и притом представление, основанное на экспериментально добытых и разработанных фактах, их теоретическом анализе и обобщении. Нам остается только резюмировать в немногих словах то общее понимание отношений между мыслью и словом, которое возникает у нас в результате всего исследования.

Ассоциативная психология представляла себе отношение между мыслью и словом как внешнюю, образующуюся путем повторения

связь двух явлений, в принципе совершенно аналогичную ассоциативной связи между двумя бессмысленными слогами, возникающей при парном заучивании. Структурная психология заменила это представление представлением о структурной связи между мыслью и словом, но оставила неизменным постулат о неспецифичности этой связи, поставив ее в один ряд с любой другой структурной связью, возникающей между двумя предметами, например между палкой и бананом в опытах с шимпанзе. Теории, которые пытались иначе решить этот вопрос, поляризовались вокруг двух противоположных учений. Один полюс образует чисто бихевиористическое понимание мышления и речи, нашедшее свое выражение в формуле: мысль есть речь минус звук. Другой полюс представляет крайне идеалистическое учение, развитое представителями вюрцбургской школы и Бергсоном о полной независимости мысли от слова, об искажении, которое вносит слово в мысль. «Мысль изреченная есть ложь». Этот тютчевский стих может служить формулой, выражающей самую суть этих учений. Отсюда возникает стремление психологов отделить сознание от действительности и, говоря словами Бергсона, разорвав рамку языка, схватить наши понятия в их естественном состоянии, в том виде, в каком их воспринимает сознание,—свободными от власти пространства. Все эти учения, вместе взятые, обнаруживают одну общую точку, присущую всем почти теориям мышления и речи: глубочайший и принципиальный антиисторизм. Все они колеблются между полюсами чистого натурализма и чистого спиритуализма. Все они одинаково рассматривают мышление и речь вне истории мышления и речи.

Между тем только историческая психология, только историческая теория внутренней речи способна привести нас к правильному пониманию всей этой сложнейшей и грандиознейшей проблемы. Мы пытались итти именно этим путем в нашем исследовании. То, к чему мы пришли, может быть выражено в самых немногих словах. Мы видели, что отношение мысли к слову есть живой процесс рождения мысли в слове. Слово, лишенное мысли, есть прежде всего мертвое слово. Как говорит поэт:

И как пчелы в улье опустелом,
Дурно пахнут мертвые слова.

Но и мысль, не воплотившаяся в слове, остается стигийской тенью, «туманом, звоном и зиянием», как говорит другой поэт. Гегель рассматривал слово как бытие, оживленное мыслью. Это бытие абсолютно необходимо для наших мыслей.

Но связь мысли с словом не есть изначальная, раз навсегда данная связь. Она возникает в развитии и сама развивается. «Вначале было слово». На эти евангельские слова Гёте ответил устами Фауста: «Вначале было дело», желая тем обесценить слово. Но, замечает Гуцман, если даже вместе с Гёте не оценивать слишком высоко слово, как таковое, т. е. звучащее слово, и вместе с ним переводить библейский стих «Вначале было дело», то можно все же прочитать его с другими ударением, если взглянуть на него с точки зрения истории

развития: в н а ч а л е было дело. Гуцман хочет этим сказать, что слово представляется ему высшей ступенью развития человека по сравнению с самым высшим выражением действия. Конечно, он прав. Слово не было вначале. Вначале было дело. Слово образует скорее конец, чем начало развития. Слово есть конец, который венчает дело.

* * *

Мы не можем в заключение нашего исследования не остановиться в немногих словах на тех перспективах, которые раскрываются за его порогом. Наше исследование подводит нас вплотную к порогу другой, еще более обширной, еще более глубокой, еще более грандиозной проблемы, чем проблема мышления—к проблеме сознания. Наше исследование все время имело в виду, как уже сказано, ту сторону слова, которая, как другая сторона луны, оставалась неведомой землей для экспериментальной психологии. Мы старались исследовать отношение слова к предмету, к действительности. Мы стремились экспериментально изучить диалектический переход от ощущения к мышлению и показать, что в мышлении иначе отражена действительность, чем в ощущении, что основной отличительной чертой слова является обобщенное отражение действительности. Но тем самым мы коснулись такой стороны в природе слова, значение которой выходит за пределы мышления, как такового, и которая во всей своей полноте может быть изучена только в составе более общей проблемы: слова и сознания. Если ощущающее и мыслящее сознание располагает разными способами отражения действительности, то они представляют собой и разные типы сознания. Поэтому мышление и речь оказываются ключом к пониманию природы человеческого сознания. Если «язык так же древен, как сознание», если «язык и есть практическое, существующее для других людей, а следовательно и для меня самого, сознание», если «проклятие материи, проклятие движущихся слоев воздуха изначально тяготеет над чистым сознанием», то очевидно, что не одна мысль, но все сознание в целом связано в своем развитии с развитием слова. Действительные исследования на каждом шагу показывают, что слово играет центральную роль в сознании в целом, а не в его отдельных функциях. Слово и есть в сознании то, что, по выражению Фейербаха, абсолютно невозможно для одного человека и возможно для двух. Оно есть самое прямое выражение исторической природы человеческого сознания.

Сознание отображает себя в слове, как солнце в малой капле вод. Слово относится к сознанию, как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. Оно и есть малый мир сознания. Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пиаже, Речь и мышление ребенка, Госиздат, 1932.
2. Э. Блейер, Аутистическое мышление, Одесса 1927.
3. J. Piaget, La représentation du monde chez l'enfant, Librairie Félix Alcan, 1926.
4. J. Piaget, La causalité physique chez l'enfant, Librairie Félix Alcan, 1927.
5. В. И. Ленин, Конспект книги Гегеля «Наука логики». Философские тетради, изд. ЦК ВКП(б), 1934.
6. C. und W. Stern, Die Kindersprache, 4 Auflage, Verlag v. J. A. Barth, 1928.
7. Г. Фолькельт, Экспериментальная психология дошкольника, Госиздат, 1930.
8. E. Neumann, Die Entstehung der ersten Wortbedeutung beim Kinde, Philosophische Studien, B. XX.
9. W. Stern, Person und Sache, I. Band, Verlag von J. A. Barth, Leipzig 1905.
10. W. Köhler, Intelligenzprüfungen an Menschenaffen, 2 Auflage, Berlin 1921.
11. R. M. Jerkes und E. W. Learned, Chimpansee Intelligence and its vocal expression, Baltimora 1925.
12. В. М. Боровский, Введение в сравнительную психологию, 1927.
13. К. Бюлер, Духовное развитие ребенка, 1924.
14. W. Köhler, Aus Psychologie des Schimpanzen, «Psychologische Forschung» I, 1921.
15. K. Delacroix, Le langage et la pensée, 1924.
16. R. M. Yerkes, The mental life of the monkeys and apes, «Behaviour Monographs», 1916, III—1.
17. Levy-Bruhl, Les fonctions mentales dans les societés primitives, 1922.
18. G. Kafka, Handbuch der vergleichenden Psychologie, B. I, Abt. I, 1922.
19. K. v. Frisch, Die Sprache der Bienen, 1928.
20. Ch. Bühler, Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr, 1927.
21. В. Штерн, Психология раннего детства, 1922.
22. K. Bühler, Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes, 1923.
23. K. Koffka, Grundlagen der psychischen Entwicklung, 2 Auflage, 1925.
24. Дж. Уотсон, Психология как наука о поведении, 1926.
25. Thorndike, The mental life of monkeys, 1901.
26. К. Маркс, Капитал, т. I, М. 1920.
27. Плеханов, Очерки по истории материализма, изд. 3-е, 1922.
28. Энгельс, Диалектика природы, «Архив Маркса и Энгельса», т. II, 1925.
29. J. Piaget, Le langage et la pensée chez l'enfant, 1923.
30. F. Rimat, Intelligenzuntersuchungen anschliessend an die Ach'sche Suchmethode, 1925.

31. Гезелл, Педология раннего возраста, 1932.
32. Леви-Брюль, Первобытное мышление, 1930.
33. М. Грос, Душевная жизнь ребенка, 1916.
34. Э. Кречмер, Медицинская психология, 1927.
35. Ж. И. Шиф, Развитие житейских и научных понятий (диссертация).
36. Л Н. Толстой, Педагогические статьи, изд. Кушнерева и К°, 1903.
37. J. Piaget, Psychologie de l'enfant et l'enseignement de l'histoire, «Bulletin trimestriel de la Conférence Internationale pour l'enseignement de l'histoire», Nr. 2, Paris 1933.
38. Дипломные работы студентов Ленинградского педагогического института им. Герцена (Арсеньевой, Заболотновой, Канушиной, Чантурия, Эфес, Нейфец и др.).
39. О. Кюльпе, Современная психология мышления, «Новые идеи в философии» № 16, 1914.
40. Л. С. Выготский, Педология подростка, Учгиз, 1931.
41. A. Lemaitre, Observations sur le langage intérieur des enfants, «Archives de Psychologie» 4, 1905.

ПЕРЕЧЕНЬ РАБОТ ПРОФ. Л. С. ВЫГОТСКОГО

Книги

а) Психология

1. «Психология искусства» (рукопись), 1925 г.
2. «Педагогическая психология», 1926 г., изд. «Работник просвещения».
3. «Этюды по истории поведения», 1930 г. (совместно с А. Р. Лурья).
4. «Орудие и знак» (совместно с А. Р. Лурья), рукопись, 1930 г.
5. «Исследование высших психологических функций» (рукопись), 1930 г.
6. «Воображение и творчество в школьном возрасте», 1930 г., изд. Академии им. Крупской.
7. «Смысл психологического кризиса» (рукопись), 1926 г.
8. «Учение Спинозы о страстях в свете современной психо-неврологии» (рукопись), 1933 г.
9. «Мышление и речь», 1934 г., Соцэкгиз. Печатается.
10. Лекции по психологии, 1934 г. (стенограммы).

б) Педология

1. «Педология школьного возраста», изд. БЗО, 1929 г.
2. «Педология подростка», изд. БЗО 2 МГУ, 1929 г.
3. «Педология юношеского возраста», изд. Ципкно, 1929 г.
4. «Трудное детство», Ципкно, 1929 г.
5. «Очерки по педологии и педагогике ненормального ребенка» (рукопись), 1930 г.
6. «История культурного развития нормального и ненормального ребенка» (рукопись), 1929 г.
7. «Обучение и развитие в школьном возрасте», Лоучгиз, 1934 г. Печатается.
8. «Лекции по педологии, 1934 г. (стенограммы).

Статьи

а) Психология

1. «Сознание как проблема психологии поведения», сб. «Психология и марксизм», 1925 г.
2. Предисловие к книге А. Ф. Лазурского, Психология общая и экспериментальная, 1925 г.
3. «Проблема доминантных реакций», сб. под ред. Корнилова «Проблемы современной психологии», 1926 г.
4. «О влиянии речевого ритма на дыхание», сб. под ред. Корнилова «Проблемы современной психологии», 1926 г.
5. «Методика рефлексологического и психологического исследования», сб. под ред. Корнилова «Проблемы современной психологии», 1926 г.
6. Предисловие и редакция книги Э. Е. Шульце, Практика экспериментальной психологии, педагогики и психотехники, 1926 г.
7. Предисловие к книге Э. Торндайка, Принципы обучения, основанные на психологии, 1926 г.
8. «Практикум по экспериментальной психологии». Соавторы Артемов, Добрынин, Бернштейн, Лурья, 1926 г.
9. Предисловие к переводу книги Фрейда, По ту сторону принципа удовольствия, 1926 г.
10. «Психологическая наука в СССР», сб. «Общественные науки в СССР 1917—1927 гг.», ред. Волгина, Гордова, Лупнола, 1928 г.
11. «Современная психология и искусство». Журнал «Советское искусство», 1928 г.
12. «Генетические корни мышления и речи». Журнал «Естествознание и марксизм» № 1, 1929 г.
13. «К вопросу об интеллекте антропоидов в связи с работами В. Келлера». Журнал «Естествознание и марксизм» №—2, 1929 г.

14. «К вопросу о многоязычии в детском возрасте» (рукопись), 1929 г.
15. «Проблема высших интеллектуальных функций в системе психотехнического исследования». Журнал «Психотехника и психофизиология труда», 1930 г.
16. Предисловие и редакция К. Кёлера, Исследование интеллекта человекоподобных обязьян, 1930 г.
17. «Социальная переделка человека». Статья в журнале «Варнитсо» № 3, 1930 г.
18. Психологический словарь (совместно с Б. Е. Варшова), Учпедгиз, 1931 г.
19. «К вопросу о психологии и педологии». Журнал «Психология», т. IX, вып. 1931 г.
20. «Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже». Критическая статья к переводу книги Пиаже, Речь и мышление ребенка, Учпедгиз, 1932 г.
21. «Структурная психология». Статья в сб. «Основные течения современной психологии», Гиз, 1930 г.
22. «Эйдетика». Статья в сб. «Основные течения современной психологии», Гиз, 1930 г.
23. «Проблема развития в структурной психологии». Критическая статья к книге Коффка, Основы психического развития, Соцэкгиз, 1934 г.
24. Рецензия о книге Штерна. Журнал «Естествознание и марксизм», 1929 г.

б) Психопатология и дефектология

1. «Дефект и сверхкомпенсация». Сб. «Умственная отсталость, слепота и глухонемота», 1928 г.
2. «Основные проблемы современной дефектологии». Труды 2 МГУ, 1929 г.
3. *«Коллектив как фактор развития анормального ребенка». Журнал «Вопросы* дефектологии», 121, 1931 г.
4. «К проблеме психологии шизофрении». Журнал «Советская невропатология, психиатрия, психогигиена», 1932 г., т. VIII.
5. *«Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства»* (рукопись), 1932 г.
6. «К проблеме психологии шизофрении». Сб. «Современные проблемы шизофрении», Медгиз, 1933 г.
7. *«К вопросу о деменции при болезни Пика». Соавторы Н. В. Самухин,* Г. В. Бирнбаум, Советская невропатология, психиатрия, психогигиена, вып. 6, 1934 г.
8. «Теория умственной отсталости». Печатается в сб. «Умственно отсталый ребенок», 1934 г.
9. «Фашизм в психоневрологии». Медгиз. Редакция—Кроль, Шмарьян. Соавтор Выготский. Печатается.

в) Научно-популярные и библиографические

1. «Анкетный метод психологического исследования учащихся». Статья в журнале «На путях к новой школе» № 6—7, 1924 г.
2. «Принципы воспитания физически дефективных детей». Журнал «Народное просвещение» № 1, 1925 г.
3. По поводу книги проф. Граборова, Вспомогательная школа. Журнал «Народное просвещение», 1925 г.
4. «Ребенок и детдом». Статья программа-минимум для повышения квалификации работников Соцвоса, 1927 г.
5. Итоги съезда. Журнал «Народное просвещение», 1928 г.
6. Библиографическая статья проф. Басова, Методика психологических наблюдений за детьми. Журнал «Народный учитель» № 1, 1927 г.
7. «Педология пионерского возраста» (рукопись), 1929 г.
8. «Поведение животных и человека» (рукопись), 1930 г.
9. Новое в области педологических исследований. Журнал «Детский дом» № 7, 1930 г.
10. «Биологическая основа аффекта». Журнал «Хочу все знать» № 15—16, 1930 г.
11. «Выдающаяся память». Журнал «Хочу все знать» № 19, 1930 г.

г) Педология

1. «Проблема культурного развития ребенка». Журнал «Педология» №—1, 1928 г.
2. «К вопросу о динамике детского характера». Сб. «Педология и воспитание», 1928 г.
3. «Психологические основы сенсо-моторного воспитания слепого ребенка». Программы и методические записки в школе для слепых», Госиздат, 1928 г.
4. «На перекрестках советской и зарубежной педагогики». Журнал «Вопросы дефектологии» № 1, 1928 г.
5. «Методические указания к проведению сенсо-моторного воспитания ребенка в школьном возрасте». Журнал «Вопросы дефектологии» № 1, 1928 г.
6. «Развитие активного внимания в детском возрасте». «Вопросы марксистской педагогики», 1929 г.
7. «Структура интересов в переходном возрасте и интерес рабочего подростка». Сб. «Вопросы педологии рабочего подростка», 1929 г.
8. «К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств». Журнал «Педология» № 3, 1929 г.
9. «Основные положения плана педологической исследовательской работы в области трудного детства». Журнал «Педология» № 19.
10. «О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка». Журнал «Педология» № 5, 1930 г.
11. Предисловие и редакция книги К. Бюлер, Очерки духовного развития ребенка, «Работник просвещения», 1930 г.
12. Предисловие и редакция книги Бекингейма, Исследование педагогического процесса для учителей. «Работник просвещения», 1930 г.
13. «К вопросу о педологии и смежных с ней науках». Журнал «Педология» № 7, 8, 1931 г.
14. «Психотехника и педология». Журнал «Психотехника и психофизиология труда» № 2—3, 1931 г. Доклад.
15. Предисловие к переводу книги Ш. Бюлер, Социальные проявления у детей в ранних возрастах.
16. Предисловие к книге Крассуского, Конституциональные типы Кречмера у школьников.
17. Предисловие к книге Цвейфель, Очерки особенности поведения и воспитания глухонемого ребенка, Учпедгиз, 1931 г.
18. «Проблема развития ребенка в исследовании Арнольда Гезелла». Критический очерк к книге Гезелла, Педология раннего возраста, Учпедгиз, 1932 г.
19. Предисловие к книге Грачевой, Воспитание и обучение глубоко отсталого ребенка, Учпедгиз, 1932 г.
20. «Проблема возраста» (рукопись), 1934 г.
21. «Младенческий возраст» (рукопись), 1934 г.
22. The principles of social education of deaf and dumb children in Russia. International Conference on the Education of the Deaf, London 1925.
23. The problem of the cultural development of the child. «Journal of the genetic Psychology», 1929, September, Nr. 3, 415—439.
24. «Die genetischen Wurzeln des Denkens und der Sprache», «Unter dem Banner des Marxismus», Nr. 1, 1929.
25. «Les fonctions psychologiques supérieures».
26. «The Functions and the Fate of the egocentric speach». Proceed of the IX International Conference of Psychology, New Haven, Com., 1929.
27. L. S. Vygotsky and A. R. Luria, Tool and Symbol in the development of the child (направлено в «Handbook of Child-Psychology», 1930).
28. «Thought in Schizophrenia», «Archiv of Neurology and Psychiatry», May, 1934, v. 31, pp. 1063—1077.

СОДЕРЖАНИЕ

ЗАМЕЧЕННЫЕ ОПЕЧАТКИ

Стр.	*Строка*	*Напечатано*	*Следует читать*
III	4 сверху	наиболее высшего талантливых	наиболее талантливых
III	5 »	оплодотворивших	оплодотворившего
IV	22 »	приведенных . . . освещенных.	приведенный . . . освещенный
V	6 снизу	Выгодского	Выготского
IX	18 сверху	общественной исторической	общественно-исторической
IX	10 снизу	физической	фазической
XIII	7 »	опровегнуть	опровергнуть
XVI	19 сверху	(стр. 5)	(стр. 51)
XVI	13 снизу	но он	но Выготский
XIX	21 сверху	первый—это связь	первый—связь
XXIII	10 снизу	«интеллектуального»	«неречевого»
XXVI	2 сверху	Выгодского	Выготского
XXVI	4 »	«детермирующей	«детерминирующей
XXVI	6 »	главы Вьюрцбургской	представителя Вюрцбургской
XXVI	20 »	понятии	понятий
XXVIII	12 »	случайностей,	случайностей»,
XXVIII	14 »	ребенка «В их	ребенка «в их

(См. на обороте)

Л. С. Выготский. Мышление и речь

Стр.	*Строка*		*Напечатано*	*Следует читать*
XXX	3	»	результату	влиянию
XXXI	14	снизу	сознание	осознание
XXXI	11	сверху	с формулирован	сформулирован
7	4	»	различны	различные
8	8	снизу	обусловлены	обусловлена
18	2	снизу	эо	это
79	15	»	подвтерждают	подтверждают
139	5	»	31	32
188	14	сверху	свои	своих
194	4	»	гой	той
290	4	»	редко	резко
319	2	»	Блейер	Блейлер
319	13	»	Neumann	Meumann
320	3	»	М. Грос	К. Грос
320	6	снизу	Нейфец	Хейфец
321	7	»	Гордова	Гордона
321	7	»	Лупнола	Луппола
322	4	сверху	К. Келера	В. Келлера
322	7	»	Б. Варшова	Б. Варшава
323	13	»	интерес	интересы
324	2	»	промблема	проблема